

iskolakultúra

TÁRSADALOMTUDOMÁNY

*Az Országos Közoktatási Intézet
folyóirata*

III. évfolyam, 8. szám



A TARTALOMBÓL Arató László: Anakreón fel-
támadásai ✓✓ Nagy Géza: Ratio Educationis
és polgári fejlődés (1777, 1992) ✓✓ Hoffmann
Rózsa: Osztályfőnökség – igazgatói szemmel
✓✓ Mátyóki Endre: Rádiótévé ✓✓ Jósvai Lí-
dia: Kétely és szabadság, esszé és stílus ✓✓
Dér Katalin: Latin tanulmányi verseny ✓✓ Chi-
kán Bálint: Időeltoldódás

Számunk szerzői



Arató László, tanár, ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Gimnázium, Budapest

Bán Péter, egy. adjunktus, JPTE BTK, Pécs

Chikán Bálint, művészettörténész, Szentendrei Múzeum

Dér Katalin, egy. docens, ELTE BTK, Budapest



Fazekasné Bartha Mária, főiskolai tanár, Vitéz János Tanítóképző Főiskola, Esztergom



Hoffmann Rózsa, igazgató, Németh László Gimnázium, Budapest

Jósvai Lídia, irodalomtörténész, Budapest



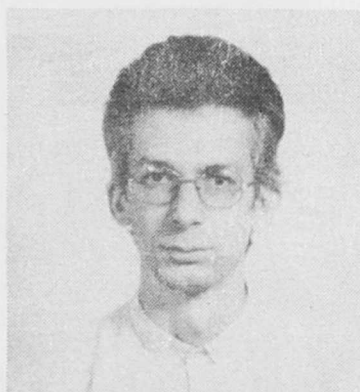
Kiss F. József, egyetemi adjunktus, Debreceni Orvostudományi Egyetem



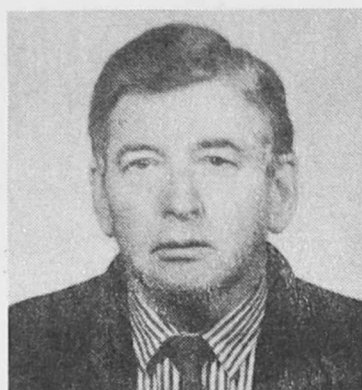
Lénárt István, igazgató, Károlyi M. Magyar-Spanyol Kéttannyelvű Gimnázium, Budapest

Major Tamás, tanár, Kossuth Lajos Gimnázium, Mosonmagyaróvár

Mányoki Endre, szerkesztő, Kortárs, Budapest



Mohay Tamás, egy. adjunktus, ELTE BTK, Budapest



Nagy Géza, nyug. egy. tanár, Budapest

Pála Károly, tanár, ELTE Apáczai Csere János Gyak. Gimnáziuma, Budapest

Sneé Péter, esztéta, Budapest



Suppné Tarnay Györgyi, főiskola tanár, Kölcsey Ferenc Tanítóképző Főiskola, Debrecen



Szabolcs Ottó, egy. docens, ELTE BTK, Budapest

Szekszárdi Ferencné, tud. munkatárs, OKI, Budapest

Szirmai Ágnes, újságíró, Budapest

Tolnai Mária, tanár, Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Kaposvár

Főszerkesztő:
GÉCZI JÁNOS

A szerkesztőség munkatársai:

ANDOR MIHÁLY
DIPPOLD PÁL
GABNAI KATALIN
KORMÁNY GYULA
MÁNYOKI ENDRE
MÁTIS LÍVIA
SALLAI ÉVA
SEBŐK ZOLTÁN
SCHILLER ISTVÁN
SZENDREI JÁNOS
SZÉKELY SZ. MAGDOLNA
TAKÁCS VIOLA
TRENCSÉNYI LÁSZLÓ
VÁGÓ IRÉN
ZALÁN TIBOR

*

ASZTALOS ILDIKÓ (Kolozsvár)
SZEBERÉNYI BEÁTA
TOLNAI SZABOLCS
VALCZER JÁNOS

A borítót és a belső tipográfiát
tervezte:
HELLE MÁRIA

Kiadja az Országos Köznevelési
Intézet
Budapest, Dorottya u. 8. 1051.

Felelős kiadó:
ZSOLNAI JÓZSEF főigazgató

Szerkesztőség:
Budapest, Dorottya u. 8. 1051
(Pf.: Budapest, 701/420. 1399)
Telefon: (1) 138-2938
Telefax: (1) 118-6384

Szerkesztőségi fogadónapok:
kedd, szerda, csütörtök 10–14
óráig

Terjeszti a Szerkesztőség. Elfizethető
a Szerkesztőség címen közvetlenül
vagy postautalványon, valamint átuta-
lással MNB 232–90–174–4273 pénz-
forgalmi jelzőszámmal. Előfizetési díj
számonként 100,- Ft. (Teljes évfolyam
2400,- Ft; Természettudomány 1000,-
Ft, Társadalomtudomány 1000,- Ft,
Matematika–Információ–Technika
400,- Ft) Megjelenik kéthetente

HU ISSN 1215–5233

A nyomás az MSZH Nyomda és Kiadó
Kft. Nyomdájában készült.

Felelős vezető: Nagy László igazgató

Lapzárta: 1993. március 20.

iskolakultúra

AZ ORSZÁGOS KÖZNEVELÉSI INTÉZET
FOLYÓIRATA

III. évfolyam, 1993/8.

Tartalom

Arató László: *Anakreón feltámadásai* (2) **Pála Károly:** *Az eposz és a komikus eposz* (14) **Sneé Péter:** *Hamisítványok* (22) **Nagy Géza:** *Ratio Educationis és polgári fejlődés (1777, 1992)* (28) **Szekszárdi Ferencné:** *Változatok az erőszakmentes konfliktusmegoldásra II.* (34) **Hoffmann Rózsa:** *Osztályfőnökség – igazgatói szemmel* (42) **Kiss F. József:** „Nem tudok mást adni, mint magamat és erős akaratomat” (49)

SZEMLE

Szabolcs Ottó: *Szemponatok a Történelem Nemzeti Tanterv kialakításához* (53) **Domokos Zsuzsanna:** *Hozzászólás* (56) *Az osztályfőnök a mai iskolában* (65) **Szirmay Ágnes:** *Nappali ház* (66) **Mányoki Endre:** *Rádiótévé* (70) **Tolnai Mária:** *Én azt az Arany Jánost szeretem, aki...* (73) **Jósvai Lídia:** *Kétely és szabadság, esszé és életstílus* (76) **Mohay Tamás:** *Elvesztett világok* (80) **Lénárt István:** *Az első magyar–spanyol kéttannyelvű érettségi előtt* (82) **Major Tamás:** *Latintanítás a kéttannyelvű gimnáziumi tagozaton* (85) **Dér Katalin:** *Latin tanulmányi verseny* (89) **Bán Péter:** *Magyar szerzetesrend: a pálosok* (93) **Fazekasné Bartha Mária:** *A szlovák tanítóképzés Esztergomban* (97) **Suppné Tarnay Györgyi:** „Könyves” könyvek (99) **Chikán Bálint:** *Időeltolódás* (101)

HÍREK (103)

Anakreón feltámadásai

ARATÓ LÁSZLÓ

A nagy írói teljesítmény mindig:
egy új attitűd az élettel szemben.
Anakreón attitűdje évezredek
keresztül foglalkoztatta az emberiséget.
(Babits Mihály)

Ebben a tanítási egységben három költő anakreóni dalait tettük egymás mellé. A három lírikus Anakreón (i.e. 572-487), Csokonai Vitéz Mihály (1773-1805) és Vas István (1910-1991). A verseket évezredek, illetve évszázadok választják el egymástól, mégis egyazon – tematikus jegyekben és formai sajátosságokban megnyilatkozó – konvenciórendszer, lírai hagyomány részei. A manipulált minikontextus létrehozása tehát itt sem egészen önkényes. Ugyanakkor a költők körének megvonásában és a versek kiválasztásában óhatatlanul érvényesülnek szubjektív, illetőleg didaktikai szempontok is.

A minikontextus létrehozásának ezúttal is az a célja, hogy az egymás mellé rendelt művek elősegíthessék egymás befogadását, magyarázatát és megértését, eltávolítását és elsajátítását. Az előző mondatban az *eltávolítás* szó talán magyarázatot igényel. Arra utal ez a fogalom, hogy a megértés művelete során – a mélyebb, az önmegértésünket gazdagító, korrigáló megértés érdekében – el kell távolodnunk első, ösztönös, önkivetítő olvasatunktól, hogy azután a konvenciókra és a kompozíciós elvekre tudatosabban reflektáló olvasat után – amelynek létrejöttét elősegíti az adott vers mellé szervezett szövegkörnyezet – visszajussunk a számunkra való jelentés feltárásáig, *elsajátításáig*, addig, amit a hermeneutikai hagyományban *alkalmazásnak* is szoktak nevezni.

Az alábbiakban az Anakreóni ihletek című tanítási egység („modul”) néhány részletét adom közre: a modul egészét átfogó feladatsort és néhány „megoldásokat” tartalmazó, ismeretközlő szövegrészt. Elhagyom azonban azokat a tankönyvben nélkülözhetetlen irodalomtörténeti alapismereteket tartalmazó részleteket (pl. a rokokóra vonatkozó művelődéstörténeti ismereteket), amelyek bármely kézikönyvben vagy tankönyvben megtalálhatóak. A műértelmezések közül csak az önmagukban vagy összehasonlító jellegükben némi újdonságot hozókat mutatom be, ezért mellőzöm itt például a *Tartózkodó kérelem* elemzését.

A problémacentrikus (nem-kronologikus) középiskolai irodalomtanítási program néhány további részletével az érdeklődők az *Iskolakultúra* 1992/1. illetve a *Kortárs* 1992/11. számában ismerkedhetnek meg. Az elképzelés alapelveit és néhány további részletét az *Iskolakultúra* későbbi számaiban szeretnénk bemutatni. A tanterv és a taneszközök ki próbálása az ELTE Radnóti Gyakorlóiskolájában folyik.

A modulban a gimnáziumi elsős szöveggyűjtemény Anakreón-versei (*Engem a szerelem..., Gyűlölöm..., Töredék a halálról...*), illetve Anakreóni dala mellett a *Reggeliztem...* című Anakreón-dal, Csokonai A bódogság, Az anakreóni versek, Az alvó Lillára és *Tartózkodó kérelem* című versei, valamint Vas István *Piroska, Csúnya szeptember, Korán sötétedik, Mégsem, Kibírta* és *Folytassuk* című dalai szerepelnek. Természetesen a listát a tanár bővítheti. A tanítási folyamatban fontos, hogy a diákok nem az Anakreón-versek elemzése után ismerkednek csak meg a Csokonai-, illetve Vas-dalokkal, hanem mind-

eme versek *első olvasására* nagyjából *egyszerre* kerül sor. Az elemzésben persze hangsúlyt kap az irodalomtörténeti egymásután is. Az egyszerre és az egymás után viszonya a feladatrendszerből válhat világosabbá.

A könnyebb követhetőség érdekében idemásoljuk azokat a verseket, amelyeket nem csupán a feladatsor említ, hanem a műértelmezések itt közreadott része is alaposabban taglal. A diákok előtt természetesen több vers van, például az öregség motívumát minduntalan felemlítő Anakreón-költemények, amelyekből a manapság használatos Mohácsy-féle szöveggyűjtemény hármát is közöl (*Engem a szerelem... Egy leányhoz, Töredék a halálról*).

Anakreón
Reggeliztem...

*Reggeliztem, a reggelim
apró kis sütemény volt;
ittam jó kupica bort rá.
Most gyöngéd-szeretően
játszom lágyszavu lantomon
szép gyöngéd-szeretőmnek*

Devecseri Gábor fordítása

Vas István
Piroska

*Piroska jaj Piroska
Piroslik még a rózsa
Habár a haj megőszül
Zöld láng lobog alatta
Arcod szemed a szád sem
Felejtett el nevetni
Csigolyák telve mésszel
A hátad egyenes még
Zuhog az ősz de őszi
Esőben is remontál
A rózsa rózsa rózsa*

Csokonai Vitéz Mihály
A bódogság

*Most jázminos lugasban,
E nyári hűvös estvén,
Lillámmal ülök együtt:
Lillám velem danolgat
És csókolódva tréfál
Míg barna szép hajával
Zefir susogva játszik.
Itt egy üveg borocskát
A zöld gyeptágyra tettem
És gyenge rózsaszállal
Száját be is csináltam,
Amott Anákreonnak
Kellő danái vannak
kaskámba, friss eperrel.*

*Egy öszvességgel illy sok
Gyönyörűt, becsest ki látott?
S ki bódogabb Vitéznél?*

Vas István
Korán sötétedik

*Korán sötétedik már
És hirtelen hideg lesz
Mikor beáll az este
Két fenyő feketéll csak
Majd az is elmosódik
Az általános éjbe
Ideje ágyba bújni
Az ágyban meleg ágyban
Csak míg telik erőnkéből
Kis ideig mulatni
Ha tudunk elaludni
Tán holnap újra nap lesz
Köd reggel köd a rózsán
Talán a pára fölszáll
Talán nap süt ki újra
Nap kurta őszi útja
Talán talán talán még*

Vas István
Csúnya szeptember

Homályos ősz koránjött
Halk mélabúja lomhán
Szivárog csontjainkba
De még a lomb sötétzöld
Fák fonadéka sűrű
Fű nedves fénye gyöngéd
Sokat esett a nyáron
Már harmadszor virágzik
A rózsza sárga bíbor
Nagy dáiák bolondos
Elkészt bujasága
Még nézni látni élni
Csa ne siess maradj még
Vegyes vén tarka évad

Vas István
Kibírta

Kibírta ezt is kibírta
Még ma is él a rózsza
Köd nem fogott ki rajta
S a talajmenti fagy sem

A ködöt átragyogta
Titokzatos bíborja
Melyben a vér s a tűzláng
Vegyül találkozára
Ugye méltó vagyok rád
Ugye lesz föltámadásunk
Gyönyörű Róma-rózsza

Vas István
Folytassuk!

Folytassuk csak azért is
Találunk még vigaszra
Hány szeretet szikrázik
Hány hű gyertyácsak hamvad
A tűlevelű ágak
Között karácsonyolva
Hány gyertya csillagszóró
Utolsó lobbanását
Figyeltük évek óta
Mind fénylik a szemedben
Mert holtak közt az élőt
Hibavaló keresni
A szeretet az út és
Az élet az igazság

Anakreóni ihletetek – feladatok

Mitől anakreóniak az anakreóni dalok?

1. Milyen közös tematikus jegy fedezhető fel az itt szereplő anakreóni versekben?
2. Keressétek meg az azonos vagy legalábbis hasonló versformában írt dalokat! Nevezzétek meg a jellemző sorfajokat! (Érdemes először a *Tartózkodó kérelem*, illetve a *Reggeliztem...* ritmikai párját megtalálni.)
3. Olvassátok el Csokonai *Az anakreóni versek* című forma- és témátörténeti „magyarázatát”. Mit tudhatunk meg ebből a versből az anakreóni dalok formájáról és mit jellegzetes témáiról? Milyen eszközzel teszi a „vidám természetű poéta” szemléletessé, élvezetessé az irodalomtörténeti tudnivalót? Az olvasott versek alapján miben kell kiegészítenünk a költő tréfás magyarázatát? (Itt most inkább formai vonatkozásokra gondoljatok.) [Arkilok = Arkilokhosz, Liéus = gondúzó, Bacchus egyik jelzője.]

Hasonlítsátok össze a *Reggeliztem...* című Anakreón- és A boldogság című Csokonai-verset!

1. Milyen motívumok kapcsolják össze a két verset?
2. Mennyiben különbözik a két vers időszerkezete?

3. Milyen irányban, milyen módon fejleszti tovább Csokonai az Anakreón-életképet?
4. Rendszerezétek a Csokonai-dal képeit aszerint, hogy melyik milyen érzékszerv benyomásait idézi fel.
5. Bontsátok a verset kompozíciós egységekre, és fogalmazzatok meg a felbontásban alkalmazott szempontot.
6. Milyen lélektani magyarázata lehet a kellemes benyomások, örömforrások effajta valószerűtlen halmozásának?

A rokokó Anakreón – Tartózkodó kérelem; Az alvó Lillára

1. Hozzatok példákat a fenti versekből a rokokóra oly jellemző miniatűr-kultuszra, zeniségre és játékosságra.
2. Milyen két „beszédaktusra”, hétköznapi beszédfajta-ra vezethető vissza a vers?
3. Mutassátok be a *Tartózkodó kérelmet* mint párhuzamok és ellentétek rendszerét!
4. Vizsgáljátok meg a versben a (nyelvtani) személy váltogatását s ennek összefüggését a szerkezettel.
5. Emeljétek ki a vers gáláns-finomkodó gesztusait, kifejezéseit (pl. körülírás). [Újabb rokokó vonás.]
6. Értelmezzétek az utolsó sorok mitológiai utalását.

Magyar Anakreón a XX. század nyolcvanas éveiből – Vas István

1. Mi kapcsolja össze Vas dalait és antik előképének dalait?
2. Mi különbözteti meg a dalokat Anakreón dalaitól?
3. Emeljétek ki a mindhárom Vas-versben előforduló visszatérő szavakat, *vezérmotívumokat*. Melyek hiányoznak teljesen az itt vizsgált Anakreón- illetve Csokonai-versekből?
4. Vesd össze a három dalköltő *természetképét*, a három felidézett természetet, illetve a felidézés eszközeit. Külön térj ki a *kert* és az *ősz* toposzaira.
5. Mutasd be a Vas-dalok *írásképi és mondattani sajátosságait*. Ha lehetséges, kapcsold össze a fentieket a versben megjelenő *élethelyzettel és életérzékeléssel*.
6. Értelmezd az egyik Vas-dalt. Értelmezésedet nyelvi elemzéssel támaszd alá. A *mondatszerkesztés* vizsgálatán kívül térj ki az *ismétlődésekre-kulcsszavakra*, valamint a *hiány* és a *zenei eszközök* szerepére.
7. Olvasd el, hogy mit ír a Hoppál-Jankovics-Nagy-Szmadám-féle *Jelképtár* vagy a *Keresztény művészet lexikona* a *rózsa* jelentéséről. Az olvasottak alapján értelmezd újra a *Kibírta* és a *Folytassuk* című dalokat.

Anakreóni ihleték

Mi az anakreóni dalok *közös kérdése, közös problémája*? Az *öregség* – vághatnánk rá, s a szemelvények közül *Anakreón* és *Vas István* versei meg is erősítenék ezt a választ, *Csokonai* anakreóni versei azonban ez esetben kilógnának a sorból. Tágabban kell tehát meghatároznunk a témát. Az anakreóni dalok *öregségről, borról és szerelemről* szólnak, tágabban ezt az *örömök és a múlt idő, a véges életidő viszonyának kérdéseként*, problémájaként fogalmazhatjuk újra.

Maga ez az újrafogalmazás is a *befogadástörténet, a hatástörténet* része, hiszen az

öregség az anakreóni kérdés újrafelvetése nyomán *tágul, alakul* a véges életidő kérdésévé. Csokonai „kurta filozófiája” teheti számunkra érthetővé, hogy nála miképpen függ össze a felvilágosodás materializmussal kacérkodó világképe és Anakreón. Azaz a kérdés újrafeltevésében, kitágításában szerepe van a kornak, a felvilágosodás kérdéshorizontjának.

A *bóldogság* költője így ír éppen az *Anákreóni dalok* című kötetéhez készült „jegyzéseiben és értekezéseiben”: „Nincs azokban [az anakreóni dalokban] semmi fajtalanság, részegítő és lázadó indulat, vastag, baromi gyönyörködés: hanem csak nyájas enyelgés, rendkívülvaló vídamság, lomhaság nélkül való elérzékenyülés, könnyű és szabad epicureismus. Az Anákreón világában csak a jelenvaló szépet, jót, gyönyörűt keresi az emberi lélek, a fősvényiségtől, nagyravágyástól, haszontalan aggodalmaktól üres lévén érzi, hogy jó az élet, és a halált is csak úgy nézi, mint az örömnél és megelégedésnél utolsó pontját, melyen meg kell nyúgodni. Horatius is követte őtet ebbe; mert ő is a gyönyörűségek közé mindég szépmódjával beviszi a halált, a koporsót, a másvilágot. *Éljünk vídámon és minél kevesebb gondnal, mert egyszer meghalunk; ez a régi lyricusok philosophiája; ha pedig élünk és örülnünk kell, hagyjunk élni és örülni másokat is, ez az egész emberiség philosophiája.*”

Vajha minden fősvénynek, minden nagyravágyónak, minden bujálkodónak beléolvashatnám a szívébe ezt a kurta philosophiát! hány rettenetes bűnnek a csíráját sűtném el általa, óh jó theoriájú, gonosz praxisú halandók! a ti kebletekben.” Az idézetből kirajzolódó, a mások *bóldogságára is tekintettel lévő örömkultusz* (amely Anakreón verseibe „beleolvassa” a nálánál kétszáz évvel később élt Epikurosznak a gyönyörűséget az erkölcsi jóval azonosító hedonista etikáját) a felvilágosodás materialista filozófusainak erkölcstanában játszott fontos szerepet. Így például *Holbach*nál, akinek *A Természet rendje* című művéből a fenti – az *önszeretet és mások szeretetének összebékítéséről* szóló – gondolatmenet részletes kifejtését Csokonai *Természeti morál* címmel le is fordította. Holbach okfejtése viszont az aszkézis megtagadását, az örömkultuszt egyértelműen a túlvilág hiányával kapcsolja össze. Csokonai tehát egyrészt Epikuroszon, másrészt a felvilágosodás morálfilozófiáján átszűrve fogadja be a maga kérdéshorizontjába Anakreónt.

Érdekes, hogy Csokonai az „anákreóni dalok” tematikáját már eleve saját dalai alapján fogalmazza át, már az antik hagyomány jellemzéséből is *kihagyja az öregség* oly jellegzetes anakreóni motívumát: e termékeny „*félreértés*” nélkül nem jöhetnének létre az ő ifjú szerelmes hangján megszólaló anakreóni dalai. Csokonai szerint Anakreón „daljainak foglalatjok: a szerelem, a bor, az öröm, a megnyugodt lélek, csendes és szorgalom nélkül való élet, barátság, szépség, tavasz, rózsa, galambok sat.” Csokonai Anakreónjának kialakulásában döntő szerepet játszottak még az Anakreón utáni évszázadokban keletkezett szinte kizárólag hétszótagos jambikus sorokban íródott *antik utánzatok*, valamint a *barokk*, a *klasszicizmus* és a *rokokó* jegyében létrehozott francia és főképp német Anakreón-értelmezések és anakreóni dalok.

Anakreón: Reggeliztem... – Csokonai: A bóldogság

Mindkét vers *idilli életkép*, két szerelmes együttlétének rajza. Mindkettő az örömforrások felsorolására épül. Mindkettőben jelen van a jóízű étel, a bor, a szerelem és a dal. Mindkét versben hangsúlyos helyen szerepel a most időhatározó, midkettőben nyomatékot kap az élmény, az öröm *időbelisége*, a „*jelenvaló szép*” és a szerelmes együttlét jelenidejűsége. A hasonlóság olyan mérvű a két dal között, hogy A bóldogságot akár a *Reggeliztem...* újabb és némileg részletesebb kidolgozásának is tekinthetnénk. Emiatt különösen tanulságos lehet a különbségek számbavétele. (Ezúttal talán nem *A bóldog-*

ság hétszótagos [negyedfeles] jambusi és a *Reggeliztem...* hét- és nyolcszótagos – daktilussal gyorsított – trochaikus sorai közötti különbség érdemli a legtöbb figyelmet.)

A boldogság a *Reggeliztem...* 6 sorával szemben 17 sorból áll, tehát terjedelmében „előképének” egy sor híján a háromszorosa. A legfeltűnőbb eltérést talán a Csokonai-dal a szöveg előző 14 sorától az írásképpen is elválasztott háromsoros zárata, zárószakasza jelenti. Ez a zárlat az addigi benyomásokat összegzi, általánosítja, tudatosítja, kommentálja – a nyilvánvalót fogalmakkal is kimondja, az élmény, az öröm ösztönösségét, természetességét még inkább szertefosztatja. Azért „még inkább”, mert a *tudatosság, az öröm akarása, eltervezettsége, megalkotottsága* már a vers a zárószakaszt megelőző hétsoros egységében is egyre erőteljesebben érződik.

A vers három kompozíciós egységre bontható: két hét- és egy háromsoros részre. A kompozíciós egységek elkülönítése igen könnyű, mivel az első és a második hétsoros rész egyúttal egy-egy ponttal lezárt többszörösen összetett mondat is. Az első két egység leírás, illetve elbeszélés, amely kijelentő mondatokból áll, míg a harmadik költői kérdés. Az első két egységtől a harmadik így modalitás tekintetében is elválik. A második hét sor tartalmilag abban különbözik az első résztől, hogy itt az előtérbe lép a *cselekvő alany*: a költői én nem egyszerűen átadja magát az örömöknek, hanem *megalkotja, előkészíti, felfokozza a maga boldogságát*. Ennek felelnek meg az addig jelen idejű versebe belépő múlt idejű, cselekvést jelentő – egyes szám első személyű – igék („tettem”, „csináltam”). A második egység végén ugyan nem egyes szám első személyű az állítmány („Amott Anakreonnak / Kellő danái vannak / Kaskámba, friss eperrel.”), de az öröm forrásául szolgáló tárgyak (kosárba tett eper és könyv) és a kaska birtokos személyjele itt is a boldogság kiterveltségére és tervezőjére irányítja a figyelmet.

Érdemes összevetni a *Reggeliztem...* és *A boldogság* időszerkezetét, mert ez is fényt vet a két örömélmény különbözőségére. Az Anakreón-vers az időbeli előrehaladásra épül: múlt idejű igékkel („Reggeliztem”, „volt”, „ittam”) indul s a jelenben ér véget („Most... játszom”). A két nyelvtani idő *három időfázist* jelöl; előbb „reggeliztem”, azután „ittam jó kupa bort rá.” A szerelmessel való gyöngéd együttlét pedig mindezt a jelenben követi. Tehát Anakreónnál az örömök *nem egyszerre, egymásra torlódva* vannak jelen, nem egyszerre eszik, iszik és pengeti lágyszavú lantját. Ez az időbeli egymásutániség még jobban kidomborítja a Csokonai-versre jellemző egyidejűséget, kapkodó, habzsoló örömhalmazt, a boldogság görcsös akarását és a zárlatban nyíltan is kifejezett – gyermeki – *büszkélkedő bizonygatását*.

A *boldogság* a „Most” szóval indul, s ennek megfelelően a kellemes benyomások, az örömök mind egyszerre, egyidejűleg vannak jelen benne. A verset záró, összefoglaló-kommentáló költői kérdés is ezt az egyidejűséget hangsúlyozza: „*Egy öszveséggel* illy sok /gyönyörűt, becsest ki látott?” Ellentmondani látszik e megállapításnak a két múlt idejű ige („tettem”, „be is csináltam”), csakhogy valójában egyik esetben sem a múlt idejű cselekvés a fontos, hanem annak *jelenbeli eredménye*: az, hogy a zöld gyepágyon van egy üveg borocska, s hogy a palackot egy rózsaszál díszíti.

A két vers terjedelmi különbségét azonban nem az eltérő időszerkezet, hanem az életkép *díszletének, szcenikájának* a Csokonai-vers esetében gazdagabb kidolgozása adja. Anakreón verseiben a természetnek nincs vagy alig van szerepe, nem úgy, mint Csokonainál és Vas Istvánnál. A szerelmesek Csokonainál „jázminos lugasban ...nyári hűvös estvén” ülnek együtt. Az idill „Most”-ja tehát ebben a versben térben és időben is részleteződik, konkretizálódik. A *boldogság* rádásul nem egyszerűen megjelöli a helyszínt, hanem lefesti, felidézi azt. E dal legjellemzőbb vonása éppen az *érzékszervi benyomások* halmozása. Színek (barna haj, „zöld gyepágy” s a jázminnal, a rózsával és az eperrel járó elkerülhetetlen, de szavakkal kimondatlan szín-, *illat*-, illetve *ízasszociációk*), hangbenyomások (danolgatás, a szél -Zefir-„susogása”), a levegő hőmérsékletének felidézése („nyári hűvös estvén”) mind-mind azt szolgálják, hogy az olvasó is saját bőrén érezze a

boldogság kellemességét. Ezt szolgálják a vers zenei eszközei is, pl. a szél susogását idéző s-hangok összezengetése, a lágy szonáns hangok, az *l* és az *m* gyakorisága, dominanciája. Ez az érzékeléskultusz, költői szenzualizmus egyúttal a Csokonaira oly erősen ható stílusirányzatoknak, a rokokónak, illetve az érzékenységnek (szentimentalizmusnak) is gyakori jellemzője.

A két eddig emlegetett halmozás, az örömforrásoké és az érzékszervi benyomásoké egy irányba hat, sőt egyazon törekvés két oldala. Mindkettő a pillanat kivételes intenzitását van hivatva érzékeltetni, illetve felidézni. Mindkét halmozás a verszáró költői kérdés nézőpontváltásában, összegzésében nyeri el értelmét: a beszélő nem egyszerűen boldog, hanem a *legboldogabb* a halandók között, s a megjelenített pillanat *kivételes, ünnepi pillanat*. Többféle értelmezése is lehet e kivételes, ünnepi intenzitásnak. Az *élet-rajz felől* nézve elfogadhatjuk Bíró Ferenc – az eddigiekben is felhasznált – elemzésének magyarázatát: „a vers azért szép, mert magában az öröm, a csak-öröm leírásában dereng benne a szomorúság, annak a szomorúsága, hogy egy hétköznapi idill kivételes ünnepként adatott meg a költő számára, aki pedig [...] életprogramjává tette, hogy a boldogság énekese legyen.” Bíró szerint tehát az örömforrások valószerűtlen versbéli halmozásában Csokonai életének boldogsághiánya sejlik fel. Ez a magyarázat a keletkezés felől nézve igaz lehet, de nem arról beszél, hogy az olvasó számára mit jelenthet a vers. Márpedig alighanem ez a fontosabb. Az öröm, a *boldogság törékenysége, kivételessége* lehet a vers általánosabb jelentése. Talán az, hogy az örömet, a boldogságot éppen ezek kivételessége – és életünk végessége – miatt meg kell becsülnünk, sőt tudatosan meg kell alkotnunk. A múltó *pillanat megállításának* vágya lehet a vers mélyebb jelentése, ez fejeződik ki az *idill megkésztetésében*, abban ahogy az ösztönös átélésre a második hétsoros egységben ráépül a tudatos megélés és felfokozás igénye. Alighanem az idő megállításának, az öröm tartós birtoklásának a vágya „indokolja” a Lillám szó egymást követő két sorban való megismétlését is. Így lesz éppen az örömek valószerűtlen egyidejűsége („Egy öszveséggel”) révén az *idilli életképből jelkép, a boldogság allegóriája*.

Vas István anakreóni dalai

Vas anakreóni dalai annyiban visszatérést jelentenek az eredeti anakreóni tematikához, hogy Csokonai verseivel ellentétben itt ismét előtérbe kerül az öregség motívuma, az öregember szerelmének témája. Ugyanakkor viszont e dalokban Anakreón verseitől eltérően és a Csokonainál megfigyeltekhez hasonlóan döntő szerepet kap a természet, az ember által alakított, az emberhez tartozó természet: a kert.

(Csokonai és Vas kertje – a titkos értelmű rózsa)

A kert, éppen „elemberiesített”, gazdájához hasonított mivolta miatt ősi (archetipikus) *lélekszimbólum*. Már a szenvedélyes botanikus Csokonainál (aki anakreóni dalaihoz írt „jegyzéseiben” a mitológiai magyarázatok mellett részletes növénytani fejtegetésekbe bocsátkozik) gyakran érzékelhető, hogy a kert a *lélek tükre s ezen keresztül nemegyszer jelképe is*. Ez *A Reményhez* közismert és gyönyörű soraiban a legnyilvánvalóbb: „Kertem nárcisokkal / Végig ültetéd /Csörgő patakokkal / Fáim éltetéd; /Rám ezer virággal / Szórtad a tavaszt /.../ Jaj,de friss rózsáim / Elhervadtanak; /Forrásim, zöld fáim / Kiszáradtanak; / Tavaszom, vígságom / Téli búra vált;”. Csokonai és Vas anakreóni dalainak kertje között szembeötlő a különbség, a XVIII. század végének debreceni poétája rokokó kertet formáz, „jázminos lugast”, annak ellenére, hogy – mint azt jegyzeteiből tudjuk – „Debrecennek jó ízlésű fejrészemélyei...Flórának ezt a kedvesét” még nem vették pártfogásukba. De hát a versbéli természetet nem csupán a közvetlen „valóság”, hanem a lírai mondanivaló és az ízlésforma, a konvenció együttese alakítja. Csokonai „szelíd”, „pátyolgató”, dédelgető természetével („Ti hűvösös szellőcskék” stb.), ápolt, ren-

dezett *franciakertjével* szemben Vas István kertjének bujasága és homálya inkább az őstermészethez közelebb álló *angolkertre* emlékeztet („De még a lomb sötétzöld / Fák fonadéka sűrű / Fű nedves fénye gyöngéd”) annak ellenére, hogy Vas kertje is tulajdonképpen virágoskert. Csokonai természete tavaszi-nyári természet, Vasé hangsúlyosan és jelentést hordozóan őszi és téli. Az ősz hagyományos (archetipikus) elmúlás-öregség jelentésére épülnek ezek a versek. Két ősi, állandó jelentésű (archetipikus) kép kapcsolódik össze Vas István anakreóni dalaiban: a *kert* és az *ősz*. Az izgalmas éppen az, hogy ezek a hagyományos képek hogyan rendeződnek új módon össze, hogyan kapnak új fényt, új hangulati és jelentésárnyalatot.

Termékeny feszültség van már a *könnyed* és *rövid* anakreóni *dalforma* és e dalok komor ősziessége között: feszültség támad az *elégiát kívánó képanyag* és a negyedfeles (hétszótagos) jambikus sorok erőteljes táncoló ritmusa és rövidsége között. Nem véletlen, hogy Anakreón vagy Csokonai dalaiban nem jelent meg az őszi természet, Vasnál mégis tökéletesen magától értetődőnek érezzük, hogy az öreg szerelmes dalainak anakreóni hagyományát eredeti módon összekapcsolja az *őszidézés elégikus konvenciójával*. Ehhez persze az kell, hogy az őszi természet képe is némileg megváltozzon, átváltozzon.

E kertben az élet, pontosabban az *újraéledő, továbbélő élet* ugyanolyan erővel van jelen mint az elmúlás. Így *maga a természet sugározza, testesíti meg az öreg szerelmesek anakreóni életerejét és életszomját*. A kert „főszereplője”, a versek vezérmotívumként visszatérő központi motívuma a rózsa, a *remontáló, azaz újra kivirágzó rózsa*. A pusztulás kihívásának ellenálló, megújuló szerelem és élet jelképe. Megint egy abszolút közhelyes kép: a szerelem rózsája, megint megújítva – eredeti teljében és fényében. Mitől? Először is attól, hogy a szövegkörnyezet, a homály, az eső visszaadja a rózsának a titokzatosságát, hamvaságát. Ugyanígy a „remontál” szó a maga idegenszerűségével, latin hangzásával a természeti és közköltészeti jelenséget a titokzatosság és valamiféle vallási szentség légkörével övezi. A szó *zsolozsmázó ismételtetése* is e „titkosítás” és *szakralizálás* (szentté tétel) irányában hatnak („Zuhog az ősz de őszi / Esőben is remontál / A rózsa a rózsa a rózsa” – Piroska).

A *rózsa-motívum* az *Anakreóni dalok* ciklusán belül (a kötet címe *Ráérünk*, megjelenési éve: 1983) először a fent idézett Piroska című dalban szólal meg. A versben szétválaszthatatlanul összefonódik a *kint* és a *bent*, az őszi kert és a kert úrnője, az öregedő szerelmes szenvedélyének oka és célja. A rózsa metamorfózisához (átalakulásához) hozzájárul a *szójáték* vagy inkább *névarázs* is: Piroska eggyé válik a rózsával azáltal, hogy a személynév szótöve azonos a rózsára vonatkoztatott ige tövével: „Piroska jaj Piroska / Piroslík még a rózsa”. Ráadásul a vers így folytatódik: „Habár a haj megőszül” – így tehát a ’habár’ kötőszó a rózsa még piroslását ellentétbe állítja a haj megőszülésével, ami ismét aláhúzza a rózsa és Piroska, a rózsa és a szerelem belső, „misztikus” összetartozását. A *kint* és a *bent* összetartozásának érzését megerősíti, hogy a vers elemeit egyetlen – a kertre és gazdáira egyaránt vonatkoztatott – ellentétrendszer fogja át. Egyfelől: „Habár a haj megőszül / Zöld láng lobog alatta” és „Csigolyák telve mésszel / [de] a hátad egyenes még”. Másfelől: „Zuhog az ősz de őszi / Esőben is remontál / A rózsa a rózsa a rózsa”. Ősz haj és zöld láng, meszes csigolya és egyenes hát, zuhogó ősz és remontáló rózsa egyazon halál-élet, elmúlás-szerelem ellentétnek jelölői, részmozzanatai. Ráadásul az ősz haj alatt lobogó „zöld láng” nincs – mondjuk, a szem zöld lángjaként – konkretizálva, így megmaradhat a növényi vegetáció zöld lángjának is. A természet és az ember összemosódását, összeolvadását egyébként is elősegíti a vers *két nyelvi jellegzetessége: a mondattani eldöntetlenségek és a grammatikai távolítás*.

A többször említett „Habár a haj megőszül” kétfelé is köthető: ellentétben állhat mind a megelőző („Piroslík még a rózsa”), mind a következő ([mégis/azért] Zöld láng lobog alatta”) sorral. A *központozás hiánya* és a *kötőszóelhagyás* növeli a vers termékeny ho-

mályát, így kapcsolódhat össze a „zöld láng” és az „Arcod szemed a szád sem / Felejtett el nevetni”-sor. A pont a két motívumot elválasztaná, a kettőspont viszont túl egyértelművé tenné megfeleltetésüket. A „Csigolyák telve mésszel” és a „A hátad egyenes még”-sorok közötti „de”-kötőszót óhatatlanul odaértjük, azonban így finomabb, rejtettebb marad a verset rendező ellentétezés.

Grammatikai távolításról azért kell beszélnünk, mert a versben „a haj”-ról és „Csigolyák”-ról esik szó, nem pedig „hajadról”, „csigolyáidról”, másfelől nem arról, hogy „(te) nem felejtettél el nevetni”, hanem arról, hogy „Arcod szemed a szád sem / Felejtett el nevetni”. Így egyrészt a testi öregedés tünetei mindkét öreg szerelmesre, mind a beszélőre mind a megszólítottra vonatkoztathatók, másrészt objektivitásuk révén jobban elvegyülhetnek a természeti folyamatokra vonatkozó állítások között – ismét kifejezve, hogy egyazon nagy folyamat az, amely az emberben s amely a külső természetben megy végbe.

A rózsza-motívum felhasználása, összekapcsolása a kertteremtő asszonnyal, valamint vallásos-szagrális jelentéssel való feltöltődése Vas sok versében megfigyelhető, itt csak az egyik legjellegzetesebből, a Rózsalángolás címűből idézhetünk:

*A rózsalángolás, a fehér meg a sárga
Meg a rózsaszín s a piros, a piros, a nyár:
Ez mind te vagy magad, aki a pusztaságra
Szemet vetettél – s most a „legyen” meg
a „lőn” egy lángban áll.*

*Te akartad, ugye, ezt a kertet?
Én azt mondtam, fákat ültetni késő van már,
S szántalak, amiért még elkezdni merted –
S most szököár fut fel a földből, a rózsák, és
lombokba lobog a nyár.*

*Már úgyis lesben áll a rózsákban,
a kelyhek
Sárgája, bíborja mögött a halál.
A kezdetben a vég. De a végben a kezdet.
Minden rózsában az a nyár.*

*Most közelít – ha még ideér – az öregkor,
Most, hogy felszöktek a rózsák. Úgyis
tudom.
De a rózsák között te lángolsz, aki akkor
Kihajoltál az ablakon.*

Ezt az *Anakreoni* daloknál két évtizeddel korábbi (1962) verset nemcsak az kapcsolja össze a kései dalokkal, hogy a rózsza és a kert úgy őrzi meg benne *botanikai valóságosságát*, hogy közben egyúttal szerelmes és *biblikus-vallásos* tónussal és jelentésekkel is öveződik, hanem az is, hogy mindkét helyen feltűnnek a *T. S. Eliot* grandiózus kései összegzésére, a *Négy kvartettre* emlékeztető motívumok. A nagy huszadik századi (1888-1965) amerikai születésű angol költő „honosításáért” senki nem tett annyit, mint éppen Vas. A *Négy kvartett*et is ő fordította magyarra. Így hát a magyar költő saját magától kölcsönöz, amikor a klasszicista – a kötődéseket felmutatva tudatosan a hagyományból építkező – elioti alkotásmóddhoz hűen például a kvartettek motívumaiból is merít. A második kvartett, az *East Coker* a „Kezdetemben a vég.”-sorról indul, s a „Végemben a kezdet.”-mondattal zárul (v.ö. *Rózsalángolás*). A negyedik kvartett, a *Little Gidding* záró sorai nyilvánvalóan ott visszhangzanak a *Kibírta* című anakreóni dalban: „És minden jóra fordul és / A dolgok minden módja jóra fordul, / Ha a lángnyelvek összehajlanak / A tűznyaláb koszorújában, / És egy lesz a tűz meg a rózsza.” (*Little Gidding*). „Kibírta ezt is kibírta / Még ma is él a rózsza / Kőd nem fogott ki rajta / S a talajmenti fagy sem / A ködöt átragyogta / Titokzatos bíborja / Melyben a vér s a tűzláng / Vegyül találkozóra” (*Kibírta*). Az Eliot-áthallások természetesen nem önmagukban fontosak, hanem azért, mert még nyilvánvalóbbá teszik az anakreontika, az *anakreóni hagyomány merőben új, keresztény áthangolását, átértelmezését*, melyben kulcsszerepe van a rózsza már az eddigiekben is vizsgált metamorfózisának.

A rózsza már az ókorban is *szerelem-jelkép*, *Venus-szimbólum* volt, s már ekkor is a megújulás szimbóluma. A keresztény eszmekörben „Venustól Szűz Mária örökölte: a földi szerlem szimbóluma az *égi szerlem jelképévé* vált” (Hoppál-Jankovics-Nagy-

Szemadám: Jelképtár). A megújulás jelképe pedig kínálta magát, hogy a feltámadás így Krisztus jelképévé váljon. Ezek a jelentéslehetőségek főképp a *Kibírta* már idézett részében, illetve zárósorában válnak nyilvánvalóvá: „Ugye méltó vagyok rád / Ugye lesz föltámadásunk / Gyönyörű Róma-rózsa”. Az előbbiek természetesen csupán kifejtetlen utalások a rózsza-kép gazdag jelentéstörténetére, hiszen a Négy kvartett rózsaszimbolikájának értelmezésére itt nincs mód – már csak azért sem, mert Eliot műve is teli van utalásokkal, amelyek közül legalább Dante *Paradicsomának* mennyi-rózsáját meg kell említenünk (XXX., XXXI., XXXII. ének).

Keresztény anakreontika

A rózsza-motívum kapcsán kikerülhetetlenül beleütköztünk Vas némelyik anakreóni dalának vallásos beszédmódjába, hangnemébe. A középkori szerelmi lírában igen gyakori volt a vallásos áhítat és hódolat képzetkincsének és fordulatainak használata, s ennek fordítottja, Szűz Mária udvarló dicsérete sem ritka. A XX. századi költőink szerelmes verseiben is előfordul a vallásos-szagrális hangvétel. A legismertebb példák talán Juhász Gyula *Anna Örökje*, Tóth Árpád *Esti sugárkoszorúja* és József Attila *Megméressél* című Flóra-verse. Vas újítása abban áll, hogy ezt a középkori keresztény konvenciót összekapcsolja az anakreóni versek antik („pogány”) hedonista konvenciójával. No és persze Vasnál nemcsak a tónus válik néhol vallásossá, hanem az anakreóni hagyománytól és Csokonai materialista értelmezésétől eltérően egyes versekben (*Kibírta*, *Folytassuk*) legalábbis fölmerül a keresztény túlvilág lehetősége. A Megyek és a Mégsem című dalok úgy szólítják meg az életet, hogy az egyben Isten megszólításának is olvasható: „Az élet ha elenged / Indulni készen állok / Vörös bor és fehér bor / Sokszor folyt poharamba / Ez is volt és az is volt / Kínból üdvözülésből / Uram eleget adtál / Megyek ha elbocsátasz” és „Eleget megtelítőt / Torkomig émelyítőt / Úgy látszik mégsem adtál / Élet még most sem untatsz / Kegyelmedhez igyekszem / Méltó maradni enni / És nézni várni hinni / A kínokat kibírni / Ha még el nem bocsátasz”. Az első dal „Uram”-ja, a második „Kegyelmedhez” megszólítása, illetve az „Élet”-szó háromsoros késleltetése teszi lehetővé az Istenre való asszociációt. Ez az isten azonban nem aszkézist követelő isten, hanem az anakreóni dalok hedonizmusával harmonizáló Élet-isten, akihez evéssel, ivással, öleléssel, no meg – az anakreóni örömforrásokat kitágítva – figyélssel és nézéssel lehet „méltó maradni”. Hasonló Isten-, illetve Krisztus-képpel záródik a ciklus és egyben a kötet is: „Folytassuk csak azért is / Találunk még vigaszra / Hány szeretet szikrázik / Hány hű gyertyácska hamvad / A tűlevelű ágak / Között karácsonyolva / Hány gyertya csillagszóró / Utolsó lobbanását / Figyeltük évek óta / Mind fénylik a szemedben / Mert holtak közt az élőt / Hiábavaló keresni / A szeretet az út és / Az élet az igazság” (*Folytassuk!*).

A zárósorok Krisztus-parafrazisán („Én vagyok az út, az igazság és az élet.” [János 14,6.] Parafrazis = átfogalmazás, átirat) kívül az öröklétre és Jézusra utal még az örökzöld fa és a karácsony is.

A parafrazis és a megelőző talányos szentencia (Mert holtak közt az élőt / Hiábavaló keresni) *evilági* – s ebben az anakreóni „filozófiával” összeegyeztethető – *kereszténységet* hirdet („Az élet az igazság”). Olyat, amely a kereszténységből mindenek előtt annak fő parancsát, a szeretetet vallja és hirdeti. Az utolsó sorpárnak egyébként egyaránt lehetséges egy *evilágibb* (A szeretet az út, és az élet az igazság.), és egy hagyományosabb, krisztusibb központozása és olvasata (A szeretet az út és az élet, az igazság.)

Megmarad azonban még ezekben a látszólag homály nélküli tanításokban is a ciklust jellemző *többértelműség és talányosság*. Hiszen nem tudhatjuk, ki az az élő, akit hiábavaló a holtak között keresni. Lehet az élő maga Krisztus, de lehet Piroska is, vagy az ő szemében – tehát az élők között élő – halott barátok, szerelmek emléke is. Ezek az ér-

telmezések nem mondanak egymásnak ellent, ha Krisztusban az élők között élő szeretetet látjuk, ha Krisztust az élők között élő szeretetben látjuk, amint azt Vas versei sejtetik. A földi szerelmet pedig már a régi középkori és reneszánsz (*neo*)platonista hagyomány is közvetítésnek, útnak, lépcsőnek képzelte az égi szerelemhez, az Istenszeretethez. (Gondolatok csak, például, Dante Beatricéjére vagy Petrarca Laurájára.) Vas István anakreóni dalainak eredetisége tehát többek között abban rejlik, hogy katolizálja az antik-pogány (epikureus) hagyományt, illetve antik-felvilágosodott epikureus humanizmussal színezi át a keresztény szeretettanítást. Így valósítják meg azt az egész életművet átható-meghatározó hitvallást, hogy „nem és nem ! Soha / Nem, amíg én vagyok én, amíg érzem, hogy egy vagyok / Egy hűségemet sem nyelik el ezek a 'vagy-vagy'-ok.” (*Rapszódia a hűségről*). Így lesz az újfajta anakreóni dal is szerzője alaptörékvésének megfelelően „Ellentétek keresztezési pontja” (*Nicolas Cusanus sírja*).

Bizonytalanság, homály

Vas *Anakreóni dalok* című ciklusában a verseket a *többszintű bizonytalanság* jellemzi. A képi szinten ez a bizonytalanság legtöbbször mint *köd, homály* vagy *sötétség* jelenik meg. Nyelvi szinten a verseket gyakran a *szintaktikai ambivalencia*, egy-egy szintagma vagy (tag)mondat többirányú kapcsolhatósága jellemzi. A bizonytalanságot itt a központozás teljes elmaradása okozza. Ez az olvasói aktivitást serkentő termékeny homály szervesen összefügg a verseket átható léthelyzettel és létérzékeléssel – hiszen ezek a dalok a *holnap bizonytalanságát*, az öregember *jövőbizonytalanságát* fejezik ki. No meg a csodaként megélt kései örömet. Jellemző, hogy a Korán sötétedik utolsó hat sorában hatszor fordul elő a kulcsszó, a „talán”: „Tán holnap újra nap lesz / Köd reggel köd a rózsán / Talán a pára fölszáll / Talán nap süt ki újra / Nap kurta őszi útja / Talán talán talán még”.

A túlvilág, a föltámadás lehetőségének anakreóni dalokban szokatlan motívuma pedig nem föloldja, hanem még teljesebbé teszi ezt a bizonytalanságot: hiszen az egyetlen biztos pontot, az életidő végességét is megkérdőjelezi.

Csúnya szeptember

Ez a dal is az elmúlás és a szerelem ellentétére épül.

Az ellentétet itt is természeti képek hordozzák, ezúttal azonban elsősorban a körvonalakat elmosó *homály* és az erőteljes, *élénk színek* (sötétzöld, sárga, bíbor) kontrasztján keresztül jelenik meg. Az idő feltartóztathatatlan múlása és az időt tartóztatni akaró vágy feszültsége egészíti ki az előbb jelzett vizuális ellentétet: „Még nézni látni élni / Csak ne siess maradj még / Vegyes vén tarka évad”; a „Homályos őszi koránjött mélabúja”-val a „Nagy dáiák bolondos / Elkésett bujasága” áll szemben.

A *kint* és a *bent* azonosságát rögtön a nyitókép összetett metaforája megteremti – összefonódik benne a meteorológiai, a lelki és az élettani folyamat: a mélabú, azaz egy lelki jelenség egyszerre válik a síkváltás révén anyagi-természeti folyamattá („Szivárog csontjainkba”) s a metaforikus határozó („lomhán”) hatására a vele metonímikus (ok-okozati) kapcsolatban lévő ősszel együtt félelmetes nagyvaddá. Később a dáiák „elkésett bujasága” nyilván egyben az öreg szerelmesek önironikus jellemzése is.

A szintaktikai ambivalenciák is megjelennek már az első sorokban. A „Homályos őszi koránjött”-sort önálló állításként fölfogva megállhatunk a sorvégen, de természetesen a „koránjött” szót a következő sor „mélabúja”-nak jelzőjeként is olvashatjuk. Később a „Sokat esett a nyáron”-sort felfelé is, lefelé is köthetjük: lehet a megelőző sorok („Fák fona-

déka sűrű / Fű nedves fénye gyöngéd”) magyarázata, de lehet a rákövetkező oka is („Már harmadszor virágzik / A rózsza...”).

Ugyanígy a „sárga bíbor”-melléknévpár egyszerre lehet az előttük álló rózsza értelmezője és a mögötte álló „Nagy dáiák” jelzője. A versben több szokatlan szórendű és a névelőelhagyás miatt is talányos-sejtelmes *névszói állítmányú* („Fák fonadéka sűrű / Fű nedves fénye gyöngéd”) és több *állítmányhiányos, tagolatlan* („Nagy dáiák bolondos bujasága / Még nézni látni élni”) *mondat* van. Ezek a nyelvi sajátosságok is hozzájárulnak a szöveg dalszerű könnyedséget ellensúlyozó, *kihagyásos s így a képi-logikai hézagoktól feszült-nyugtalan-homályos* jellegéhez. A nyelvileg felidézett tájkép foltszerűségéhez, nagy fény- és színfoltokból összeálló voltához. A *talányos-misztikus* hangulat megteremtésében szerepe van a vers különös fény-árnyék játékanak: a homály felülről lefelé szivárog, míg a fény alulról, a fű felől árad. A „Fű nedves fénye gyöngéd”-mondat többletjelentését részben a „nedves” jelző szinesztéziát teremtő átvetése (enallagé), a „fű” elől a „fénye” szó elé helyezése eredményezi, részben a „gyöngéd” állítmány, amely a természeti képet ismét szerelmes és szakrális tartalmakkal tölti fel. A kihagyásossággal ellentétes irányban hat a jambusvers zökkenőmentes tiszta ritmusa, az hogy meglehetősen ritkán váltja spondeus a jambust. Ugyanígyen egységteremtő erő a vers egészét behálózó alliterációk, mássalhangzó-összecscengések rendszere: előbb a *h* (homályos, halk, lomhán) azután az *f* (fák fonadéka, fű... fénye), még később a *b*-hangok (bíbor, bolondos, bujasága), legvégül a *v-k* („Vegyes vén tarka évad”) irányítják magukra a figyelmet. A szöveg erős zeneisége, eufóniája, gazdag és tarka képi világa megszépíti, megnemesíti az elmúlást, anélkül, hogy ez a szorongást, a bizonytalanságot megszüntetné, elfedné. Sötét alapon izzanak a színek, a sárga, a bíbor – ahogyan *Szántó Piroska* képein.

Helyreigazítás

Szíves elnézést kérünk kedves Olvasóinktól és az érintett Szerzőktől az alábbi hibáinkért:

Az 1993. évi 1. számban (Társadalomtudomány) *Epikus rendezés* címmel megjelent cikk szerzője nem Thomka Beáta, hanem **Juhász Erzsébet**.

Az 1993. évi 7. szám (Természettudomány) tartalomjegyzékéből kimaradt:

Merényi László: A felnőttoktatás és a közművelődés (90).

A szerkesztő

Az eposz és a komikus eposz

Petőfi Sándor: A helység kalapácsa – a problémacentrikus irodalomtanítás egy lehetséges modellje

PÁLA KÁROLY

A problémacentrikus irodalomtanítás egyik legfőbb erénye az a függetlenség, amely – megszabadítván bennünket a kronológia „nyűgétől” – lehetővé teszi, hogy figyelmünket az egymástól időben-térben bármely távol született művek rokonságára, összefüggéseire irányítsuk. A bennük megjelenő közös probléma alapján egymás mellé „rendelt”, egymás mellett tanított alkotások ugyanakkor természetesen történeti kapcsolatban is vannak egymással – s ez nem feltétlenül tényleges hatástörténeti összefüggés –, lévén egyazon irodalomtörténeti folyamat részei, egységei, szereplői. Ebből adódik minden nem kronologikus irodalomtanítási modell legfőbb nehézsége: hogyan pótolható az összefüggések megértéséhez elengedhetetlenül szükséges irodalom-, illetve kultúrtörténeti információ.

A „felvezetés” kérdése

A *helység kalapácsa*t feldolgozó anyag eredetileg a hatosztályos gimnázium első osztálya számára készült, s egy nagyobb tanítási egység – modul – része (*Nevető irodalom – a komikum forrásai és változatai*). Nyilvánvaló, hogy a tizenkét éves gyerekek többsége nem olvasott még eposzt, csak elbeszélő költeményt. Abból a fonák helyzetből adódóan, hogy ez esetben előbb találkozik az olvasó egy műfaj paródiájával, mint magával a műfajjal, néhány alapvető információt előzetesen meg kell adnunk. Elvben két lehetőség kínálkozott: vagy elolvastatunk és feldolgozunk egy eposzt – például az *Íliászt* – a Petőfi-mű előtt, s ezen „átszűrve” vizsgáljuk később a paródiát, vagy ismertetjük az eposz általános jellegzetességeit – természetesen bőséges példaanyaggal –, majd ezek eltorzítását, kifordítását, paródiáját vizsgáljuk meg Petőfinél.

Több okból a második megoldás mellett döntöttünk. Az egyik: a paródia elé beiktatott eposz-elemzés túlzottan megtörte volna a komikum-modul ívét, elterelte volna a figyelmet az egység központi problémájáról, a komikumról. A másik: nem valószínű, hogy az *Íliász* végigolvastatása ebben az életkorban előnyösen befolyásolná a gyerekek többségének irodalom iránti affinitását. Végül a harmadik: az eposz jellegzetességeit így több mű példáján, fejlődésében, változásában tudtuk bemutatni, mintegy műfajtörténeti áttekintésként.

Egy nem kronologikus irodalomoktatási modellben természetesen lehetőség van az egyes anyagrészek felcserélésére is. (Persze nem minden esetben. Az életkori sajátosságok nyilván sokszor korlátozzák a cserélgetés lehetőségét.) A komikum-modul vagy akár ennek részei később, felsőbb évfolyamon is taníthatók. Ha *A helység kalapácsa* elemzésére akkor kerül sor, amikor a tanulók már megismerkedtek az eposz műfajával, ez a „felvezetés” természetesen el is maradhat, bár a történeti áttekintés ez esetben sem haszontalan, s a bevezető rész a korábban tanultak felidézésére is alkalmas lehet.

A „felvezetés” – amelyet most hely hiányában nem tudunk közölni – nem pusztán szá-

raz tényeket közöl. Miután szó esik az első eposzok keletkezésének idejéről, Homéroszról és a „homéroszi kérdés”-ről, az Aeneisről és az úgynevezett műeposzok problémájáról, a trójai mondakörrel és az eposzi kellékekről, a megszerzett új ismereteket a gyakorlatban alkalmazzák a tanulók: az *Íliász*, az *Odüsszeia* és az *Aeneis* (majd később a *Szigeti veszedelem* és a *Dorottya*) bevezető részeit olvasva-vizsgálva fedezik fel a „kellékeket”, s egyben a szövegek – igencsak tanulságos – összehasonlítására is alkalom nyílik.

Egy kis verstan is szerepel a felvezető részben: az időmértékes verselés alapfogalmival (szótaghosszúság, verslábak) és a hexameterrel ismerkednek meg a tanulók (ez utóbbival „kreatív” módon, azaz nemcsak olvasnak és ritmizálnak hexameter sorokat, hanem írnak is). Végül a komikus eposzról ejtünk néhány szót a *Dorottya* kapcsán.

A helység kalapácsa

A mű keletkezése – a stílusparódia igénye

Petőfi komikus eposzát 1844-ben, nem sokkal a János vitéz előtt írta. Ekkor mint segédszerkesztő dolgozott a Vahot Imre vezette Pesti Divatlapnál. Az eredeti elképzelés – az irodalomtörténeti hagyomány szerint Vahot ötlete – az volt, hogy Petőfi készítsen stílusparódiát a korabeli irodalom egyik-másik áramlatára jellemző dagályos, túlburjánzó stílusról, amelyet maga Vahot is támadott cikkeiben. Egyik céltáblája az 1843-ban alakult Honderű című lap lehetett, melynek szerkesztője az alábbi sorokkal ajánlotta az újévi számot, ezt a „fakadozó bimbót” az olvasók, főként az olvasó honleányok „bársonypuha, hófehér” kezeibe:

„Ápoljátok tündéries íróasztalotok örökzöld repkényei között, s ha kedves lesz a bimbó, engedjétek bájvirággá fakadozni gyönyörű szemeitek édes sugarában s honszerelmes lehetetek drága kékjégében.”

Petőfi szövege megfelelt a stílusparódia követelményeinek – akár Vahot sugalmazta az ötletet, akár nem –, hiszen a fenti, szóvirágokkal tűzdelt, túlbonyolított mondat parodisztikus változataiban *A helység kalapácsa* igencsak bővelkedik. Egy példa a sok közül:

Kimondom:

Mi furja az oldalamat.

Kimondom, igen,

Nem holmi cikornya-beszéddel,

De az érzés egyszerű hangján:

Keblem kápolnájában

A hűséges szerelemnek

Az öröklétnél

Félrőffel hosszabb gyertyája lobog

Szent lobogással. S éretted lobog az,

O Szemérmetes Erzsók!

S ha meg nem koppantod

A vizontszerelem koppantójával:

El fog aludni,

És vele el fog aludni

Életem is!...

Feladatok:

1) Hasonlítsd össze a két idézetet, és állapítsd meg, milyen stilisztikai eszköz alkalmazását parodizálja Petőfi! Mivel éri el a komikus hatást?

2) Az eposzból idézett szövegrészben a vallomást magát megelőzi egy rövid bevezető (az első öt sor). Hogyan fokozza ez a „felvezetés” a komikus hatást?

3) Beszéljétek meg az órán, vajon a mai olvasó számára komikusan hat-e az eredeti szöveg (a Honderűből vett idézet)! Ha igen, miért?

Petőfi túllőtt a célon – legalábbis Vahot célján. Nem pusztá stílusparódiát írt, hanem

műfajparódiát, eposzparódiát, ami nem nagyon tetszett a Pesti Divatlap szerkesztőjének. Az eposz ugyanis ebben az időben amolyan „védett műfaj” volt a magyar irodalmi közéletben, olyasmi, amivel nem illett viccelni. Jellemző például, hogy a kor „koszorús” költőjének, Vörösmarty Mihálynak (1800-1855) nagyszabású eposza, a Zalán futása (1825) hozta meg az elismerést és az országos hírnevet. Az sem közömbös – s Petőfi műve szempontjából éppen nem –, hogy Toldy Ferenc (1805-1875), korának egyik legelismertebb kritikus, irodalomtörténész még 1843-ban is sajnálkozva állapítja meg, hogy „az eposz többé meg nem kísértetik”.

Miért írt hát Petőfi eposzparódiát? Van olyan vélekedés, amely szerint éppen Toldy idézett kijelentése ingerelte, erre vágott vissza a művel. (Petőfi egyébként nem kedvelte Toldyt.) Nem valószínű, hogy Vörösmartynak szánt fricskáról lenne szó, hiszen Petőfi rengeteget köszönhetett az élő klasszikusnak: versei megjelenését, részben segédszerkesztői állását is. Ugyanakkor tagadhatatlan, hogy A helység kalapácsában vannak a Zalán futására emlékeztető – természetesen parodisztikus – sorok. Vörösmarty nem sértődött meg ugyan, de nem is kedvelte különösebben a művet. Valószínű, hogy a bírálat egy stíluseszmény és egy műfaj elavultságának szólt, nem személy szerint Vörösmarty-nak, aki ekkor egyébként már régen túl volt eposzköltői korszakán. Alátámasztani látszik ezt az elképzelést az is, hogy Petőfi hősi eposzt soha nem írt.

Feladat:

Idézzétek fel általános iskolai tanulmányaitok alapján a János vitézt! Mit tanultatok ennek műfajáról? Az eposzról tanultak illenek-e rá: mi az, ami igen, mi nem? Beszéljétek meg ugyanezeket a problémákat a Toldival kapcsolatban!

Kérdések A helység kalapácsa olvasásához

- 1) Miért furcsa, komikus hatású a cím? Hogyan értelmezed a címet a cselekmény ismerete nélkül, milyen elvárásokat kelt benned?
- 2) Milyen viszonyban van a cím az alcímmel? Komolyan vehető-e az alcím: hőskölteményt várunk-e a cím ismeretében? Milyen alcímet és műfajmegjelölést olvashattunk Csokonai vígeposzában? Mi a különbség a két szerző megoldása között?
- 3) A korábban tanultak segítségével készítsd el a cselekmény szerkezetének vázlatát! A kezdő és a záró szövegrész nem tartozik szorosan a cselekményhez. Mi a funkciójuk?
- 4) Hány szálon fut a cselekmény? Hol és hogyan kapcsolódnak ezek össze?
- 5) Milyen eposzi kellékeket alkalmaz a szerző? Keresd meg az invokációt, a propozíciót és az enumerációt! Készíts listát az állandó jelzőkről! Van-e az eposzban ajánlás és „csodás elem”?
- 6) Gyűjts költői képeket (hasonlatokat, metaforákat, megszemélyesítéseket) a műből!
- 7) Gyűjts ismétléseket a szövegből (az állandó jelzőkön kívül is)!
- 8) Vizsgáld meg a személyneveket! Mire utalnak?
- 9) Keresd fennkölt (ünnepélyes) és alantas (parlagi) kifejezéseket és szavakat a szövegben! Előfordulnak-e ezek egy mondaton belül?

Eposzparódia

Miért komikus eposz A helység kalapácsa? Egyrészt nyilván azért, amiért a Dorottya. A műfaj konvenciói és a téma kontrasztja, a hagyományos eposzi kellékek sajátos alkalmazása a komikum egyik forrása. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a komikus hatás azáltal jön létre, hogy a mű szövegét egy vagy több már ismert mű szövegén átszűrve ismerjük

meg, az olvasás folyamatában újra meg újra felismerve a hasonlóságot és a különbséget. Az azonosság és a különbözőség állandó egyidejű jelenléte, egymásba játszása e műfaj – és minden paródia – kulcsa: a komikum elsődleges forrása.

Vizsgáljuk meg részletesebben az eposz bevezető szövegrészét (az első huszonhárom sort)! A homéroszi és a vergiliusi eposzkezdetek összevetésekor megállapítottuk, hogy a római költő sokkal inkább előtérbe helyezi saját személyét, mint azt az *Íliász* vagy az *Odüsszeia* szerzője tette:

„Haragot, istennő, zengd Péleidész Akhilleuszét”

„Férfiúró! szólj nékem, Múzsá, ki sokfele bolygott”

„Harcokat énekelek s egy hőst, akit Italiában (...)”

Vergilius „újítása” egyáltalán nem volt természetes és magától értetődő, sőt, oly mértékben meglepte a kortársakat s az utókort is, hogy a kezdő szövegrész hitelességét egyes szerzők ma is kétségbe vonják. Petőfi – akár tudatosan, akár nem – ezt a hagyományt folytatja, illetve túlozza el, az elbeszélő személyét állítja a szöveg középpontjába. Hogyan?

Az invokáció helyén álló szövegrész – az első nyolc sor – voltaképpen az invokáció kifordítása, mondhatjuk úgy is: negatív invokáció. Az elbeszélő nem kér segítséget az istenektől, hanem arról tudósít, hogy ezt a segítséget már megkapta. Következésképp Múzsára – s így valódi invokációra – már nincs is szükség. Így a hiány, egy eposzi kellék hiánya válik a komikum forrásává, de csak azért, mert erre a kellékre és az isteni segítségre utal a szöveg. Csak éppen a művön kívülre helyezi.

A következő nyolc sor, a tárgymegjelölés komikumának kulcsa a felcserélés.

Feladat:

Állapítsd meg, mit mivel cserél fel az elbeszélő! Hogyan szolgálja ez is a dalnok középpontba állítását?

A bevezető szövegrész utolsó harmada az olvasó figyelmébe ajánlás, illetve – ennek ellentétpárjaként – az olvasó figyelmébe nem ajánlás. A pozitív és negatív ajánlás kontrasztja szintén komikus hatású.

A bevezetés tartalmazza a cím „rejtélyének” megoldását is: a „helység kalapácsa” voltaképpen metafora, melynek azonosítottja (jelöltje) a szélestenyerrű Fejenagy, azaz a helység kovácsa. Itt két újabb eposzi jellegzetességre bukkanunk. Megjelenik az első állandó jelző (széles tenyerű) és a tulajdonságra utaló név. Homérosz is kedvelte az ún. beszélő neveket: Agamemnón neve (görög aga „nagyon” + memnón „lemaradó”) az Akhilleusszal való, a fővezér szempontjából hátrányos összevetésre utal, Helené neve a görög „elragadni” jelentésű szótóból származik, s ez nyilván a trójai háború kirobbanásának okára emlékeztette a korabeli hallgatót.

Feladatok:

1) Csoportosítsd a Petőfi-mű állandó jelzőit abból a szempontból, hogy melyik utal külső, melyik belső tulajdonságra! Melyik szereplő állandó jelzőjét tekinthetjük ironikusnak? Miért?

2) Fejenagyon kívül mely szereplők neve beszélő név? Magyarázd meg a jelentésüket, ha szükséges!

3) Odüsszeusz feleségének, Penelopénak a neve a görög péné (szövés) szóval hozható összefüggésbe. Tartson valaki kiselőadást arról, hogyan kapcsolódik ez a név az *Odüsszeia* cselekményéhez! Utána beszéljétek meg, felfedezhető-e valamilyen hasonlóság az *Odüsszeia* és A helység kalapácsa cselekménye között.

4) Petőfi művében nem csupán a nevek utalnak viselőjük foglalkozására, hanem sok

esetben a szövegben megjelenő metaforák és hasonlatok is. Nyilvánvaló példa erre a cím már említett metaforikus jellege. (A címben egyébként egy másik költői kép, a felcserélésen alapuló metonímia is felismerhető: a költő egy foglalkozást jelölő szó – kovács – helyett a foglalkozásra jellemző eszköz nevét használja.) Vizsgáld meg ebből a szempontból az alábbi szövegrészeket, és húzd alá a foglalkozásra utaló szavakat! Állapítsd meg azt is, milyen költői képekbe foglalja ezeket Petőfi!

1. (Fejenagy:)

*O szemérmetes Erzsókom,
Szívem műhelyének
Örök árendása te!*

3. (Erzsók:)

*Oh széles tenyerű Fejenagy,
Helységünk kalapácsa
S csapra ütője szívem hordójának!*

2. (a kántor:)

*Keblem kápolnájában
A hűséges szerelemnek
Az öröklétnél
Félrőffel hosszabb gyertyája lobog
Szent lobogással.*

4.

*S úgy megütötte
Öklének buzogányával
A fondor lelkületű egyházfinak orrát,
Hogy vére kibuggyant.
Erre Harangláb
Ügyesen leütötte fejről a kucsmát,
Megkapta hajának fürtözetét,
S oly istenesen kezdette cibálni,
Mint a harangkötelet.*

5) Említettük már, hogy Homérosz nyomán az eposz hagyományos formulája lett a kibontott, már-már önálló életet élő, a cselekménytől eltávolodó hasonlat. Petőfi gyakran él ezzel az eszközzel. Vizsgáld meg az alábbi hasonlatokat és állapítsd meg, melyikben mi a komikus hatás alapja, majd keress további példákat mindegyik típusra a műből!

1. Hogy szabadúljak?

*Kiabálni potyára.
Valamint a puszkagolyóbis
Kétannyira nem megy,
Mint amennyire megy:
Szingy az emberi hang.*

3. A csapszék népesedik,

*Valamint a mezőség,
Hol a tehenek csordája legel,
Megnépesedik
Kétszárnyú seregélyekkel
A nyári napoknak
Forró idejében.*

2. Bájos vala ő!

*Mint a pipacsból
Font koszorú,
Vagy mint a bakter dárdájába ütődött
Éjjeli holdsugár.*

4. Még kételkedel?

*Ártatlan vagyok én,
Mint az izé...*

5. Az első énekből a „Megvan...ahá, megvan!” kezdetű rész.

A konvencionális eposzi kellékek és jellegzetességek sorából még eggyel foglalkozunk röviden: a verseléssel. A helység kalapácsa nyilvánvalóan nem hexameterekben íródott, verssorai ritmikai szempontból szabálytalanok, eltérő hosszúságúak. Ha azonban tüzetesebben megvizsgáljuk a szöveget, azt tapasztaljuk, hogy jónéhány sora, sortöredéke beilleszthető egy hexameter-sorba. Ilyenek például az állandó jelzős nevek, csakúgy mint Homérosz eposzaiban, ahol eredeti funkciójuk az volt, hogy a sorba beilleszthető „panel”-ként viselkedtek, ezzel is könnyítve a rapszódosz dolgát.

Feladatok:

1) Vizsgáld meg az alábbi jelzőket és a hozzájuk kapcsolódó neveket verstani szempontból:

lágyszivű kántor
béke barátja Bagarja
széles tenyerű Fejenagy
amazontermészetű Márta
Harangláb, a fondor lelkületű egyházfi
vitéz Csepű Palkó, a tiszteletes két pej csikájának jó kedvű abrakolója

2) Írj rövid, két-három soros jellemzést a fenti szereplőkről hexameterben! Melyik jelző vagy jelzős szerkezet illeszthető be könnyen a sortípusba, melyik töri meg a klasszikus mértéket?

Petőfi az eposz konvencionális verselését éppoly komikusan kezeli, mint az egyéb kélekeket és jellegzetességeket. A verssorokban újra meg újra fölbukkannak a hexameter jellemző verslábai és sortöredékei, ezek azonban ritkán alkotnak teljes „hatmértékű” sort, vagy ha mégis, a nyomdai tördeléssel ezeket is „elrontja” a költő. Az alábbi idézet három sorba tördelt hibátlan hexameter. (Ellenőrizd!)

*Nem maradott el
A béke barátja
Bagarja uram sem*

A költő páratlan leleménnyel imitálja és rontja el a klasszikus sort. A hexameterhez szokott olvasó „füle” ismételten ráhangolódik a megszokott mértékre, majd rendre megtörik a ritmus, állandó kettősséget, ambivalenciát okozva: hexameter is, amit olvasunk, nem is. A verselés komikuma ugyanúgy működik tehát, min a paródia komikuma általában: eposz is, nem is.

Feladat:

Vizsgáld meg még egyszer a fent idézett „vitéz Csepű Palkó...” kezdetű szövegrészt! Ebben a néhány verssorban több teljes, ám egy-egy helyen elrontott hexametert rejtett el a költő. Keresd meg ezeket, és állapítsd meg, mi bennük a „hiba”!

A stílusparódia eszközei

A helység kalapácsában megjelenő stílusparódia eszközeit három nagy csoportba sorolhatjuk. Az egyik a *kontraszt*, a másik a nyelvi normától való *eltérés* (deviancia), a harmadik az *irónia* (látszólagos dicséret mögé rejtett gúny).

A) a kontraszt

Az első csoportba azok a szövegrészek tartoznak, amelyekben a komikus hatást az imitált stílus magasztos, ünnepélyes hangneme és az ezt hirtelen felváltó köznapi, olykor alantas, útszéli stílus között feszülő ellentét okozza.

Feladat:

1) Olvasd el újra az eposz bevezető részét, és húzd alá azokat a szavakat és kifejezéseket, amelyek az ünnepélyes stílus imitációjának tekinthetők, majd húzd alá más színnel a stílust leszállító, megtörfő köznapi és alantas szavakat, kifejezéseket!

2) Hogyan, hány lépésben fokozza le a szöveg stílusát Petőfi az alábbi idézetben? Keress hasonló példákat a stílusváltás okozta komikumra a műben!

*Hah, de mi szörnyű zaj,
Mily lárma riasztja
Egyszerre az egyház
Temetői nyugalma?*

*Mennydörgés?
Vagy kásának forrása fazékban?...
Nem!
Ott ember hortyog.*

3) A stíluskontraszt sok esetben költői képekben jelentkezik. Keress a műben az alábbihoz hasonló példákat, és elemezd a költői kép szerkezetét!

*A reménység zöld koszorúja
Övedd-e homlokomat,
Vagy a kétségbeesésnek
Bunkósbotja
Üssön agyon...?*

B) a köznyelvi normától való eltérés (deviancia)

A deviancia, a köznyelvi normától való eltérés önmagában természetesen nem feltétlenül dagályosság, sőt ez a művészi – főként a költői – nyelvhasználat egyik legfontosabb sajátossága. Gondoljunk csak arra, hogy ami a költészetben a művészi hatás egyik fontos eszköze – például a költői képek alkalmazása – az a köznyelvben komikusan hat. Vannak persze köznyelvi metaforák is, ezeket azonban a nyelvi hagyomány olyan megszokottá tette, hogy nem is tűnik fel képszerűségük, természetes nyelvi elemeknek hatnak.

Feladat:

Gyűjts köznyelvi metaforákat, hasonlatokat, megszemélyesítéseket! Van-e közöttük komikus hatású? Ha van, állapítsd meg, mi ezekben a komikus hatás oka!

A nyelvi normától való eltérés akkor válik komikussá, ha túlságosan gyakran él vele a szerző, ha erőltetett vagy fölösleges, öncélú, vagy éppen értelmetlen, nem logikus. A fentiekben, Petőfi „eposzi” hasonlatainak vizsgálatakor ezekre az esetekre találtunk már példákat. (Elevenítsd fel őket!) Az alábbiakban a deviancia további típusait mutatjuk be egy-egy példával illusztrálva. Keress hasonló szövegrészeket a műből!

1. A köznyelvi kifejezés használata helyett körülírás

*Miután a vitéz Csepű Palkó
Az orra alatti nyíláshoz
Emelte a kancsót (...)
S ilyféle szavakkal*

*Terhelte meg a levegőnek
Könnyű szekerét,
Hogy szállítaná azokat
A derék hangászi fülekbe:*

2. Enyhítő, szépítő kifejezések használata (eufemizmus)

*Mind ivadéki
A hősi seregnek,
Mely hajdan Nagy-Idánál
A harci dicsőség
Vérfestette babériját*

*Oly nagyszerűen kanyarítá
Nem-szőke fejére
S nem-szőke fejének
Göndör hajára*

3. szószaporítás, felesleges szavak (jelzők, határozók) alkalmazása (tautológia vagy pleonazmus)

kétszárnyú seregélyek, néze szemével

4. A köznyelvi, képi elemüket elveszített metaforák képi elemének visszacsempészése, a „halott” metafora újraélesztése

*Így főzte a gondolatok seregét
Feje bográcsában
A bölcs férfiú*

C) irónia

Feladat:

Keressetek ironikus szövegrészeket az eposzban! Mikor és miért tekinthető az irónia a fellengzős stílust parodizáló eszköznek?

Említettük, hogy van olyan nézet, amely szerint *A helység kalapácsa* Vörösmarty Zalán futásának paródiája is. Kétségtelen, hogy Petőfi művének egyes soraiban felfedezhetünk utalásokat a „koszorús költő” eposzára, csakúgy, mint más korabeli művekre. (A cím például Garay János *A falu kovácsa* című, igencsak mesterkéltn hangú verses történetére játszik rá.)

Feladat:

Olvassátok el a Zalán futása előhangját a Szöveggyűjteményben és vessétek össze az alábbi idézetekkel! Keressétek meg Petőfi szövegében az utalásokat! Hogyan ironizálja a költő Vörösmarty fordulatait?

1. *Oh kántor uram!
Hát elmegy a nap,
Megjön az alkony,
Utána az éj,
Elúlnak a csirkék
És ludak és verebek,
Mielőtt ügyesen szótt
Tervünknek drága gyümölcse megéri?*

2. *Példádon okúljanak a késő unokák,
Hogy kell csábítani az ártatlanságot,
Hogy kell konkolyt hinteni
Két szerető szívnek
Tisztabuzája közél!*

3. *Az enyészet gyászlobogója
Leng a szomorú csatatéren.
Tápázkodják föl, bíró uram,*

*És menjünk szaporán!
Mert csak bíró uram az,
Ki követ gördíteni képes
A rohanó romlásnak elébe.*

4. *Merre Bagarja uram,
Test-épületének
Élő oszlopain,
Oh merre szalad kend
Gyors szaladással,
Mint a kugligolyóbis?
Hát férfihoz illik
Megfutamodni a harci veszélytől?
Lemondani a csatabajnak
Hősi jutalmáról,
A dicsőség tölgykoszorújáról?
[...]*

Hamisítványok

SNEÉ PÉTER

A nálunk sem ismeretlen jugoszláv rendező, Emir Kusturica egy interjúban így fogalmazott: „Ha valamit meg kell óvni az európai filmművészetből, akkor ez az a szellem és az az illúzió, hogy a filmek művészi alkotások, s nem csupán termékek. De a valóság szembeszáll ezzel.” (1)

Szembeszállt már akkor, amikor a hatvanas évek balos forradalmi haladáselvűségét fölváltotta a konzervatív ideológiák divatja, melyek a maradandóságot hirdették és az átalakítás helyett az alkalmazkodást ajánlották. Ezzel egy időben megrendült a gyártás anyagi bázisa is, aminek nyomán teret hódított az üzleti szemlélet: a filmkészítéshez pénz kell, sok pénz, s jó, ha még többet jövedelmez. Az üzleti haszon ára a kötelező alkalmazkodás. Végül pedig az új generáció sem látott más utat maga előtt, mint az egykori lázadók életeszményei elleni lázadást, vagyis az alkalmazkodást. Ekként jutunk el oda, hogy a posztmodernnek elkeresztelt, művészi arculatú alkotásokon mind sűrűbben észleljük a kozmetika nyomát, ha gondolatban kissé megdörzsöljük mutatós képüket, meglepő felfedezésekre tehetünk szert: különös csodák rejlenek a maszkok alatt.

Az art mozi hálózatot ellepő „művészet” két reprezentánsával teszünk próbát az alábbiakban. Ugyancsak távoli helyeken született, egymástól független alkotások ezek, *A navigátor* című film ausztrál-új-zélandi, az *Europa* sokszoros koprodukció, melyet az egyszerűség kedvéért rendezőjének származása szerint dánnak szokás nevezni. Három esztendő és néhány óceán van közöttük, mégis felettébb hasonlatosak, az új művészet internacionalitását bizonyítják. Mindkettőt új név, eddig ismeretlen fiatal készítette, aki művével egycsapásra közismert lett, s jegyzik őket a filmtőzsdéken: *Vincent Wardot* Hollywoodban, *Lars Von Triert* pedig Európában. És ami a legfontosabb számukra, máris lehetőséget kaptak a további munkára, ismét forgathatnak.

Mindketten jelképes, példaerejű sztorit választottak. *A navigátor* a késő középkorba kalauzol el, a járványok sújtotta angol bányavidékre, melynek fél-állati sorban élő lakói akként próbálnak megmenekülni a fenyegető vész elől, hogy keresztet adományoznak egy hatalmas és titokzatos napnyugati templomnak. A múltból a mába vezető varázslatos zárandokútkukat mutatja be a film, s visszatérésüket a XIV. századba. Lars Von Trier is az idővel játszik, amikor az *Europa* hőstét Németország nulla évébe, azaz 1945-be repíti. *Leopold Kessler* civilként keresi föl a romokban heverő birodalmat, hogy részt vegyen annak újjáépítésében. A naív és jószándékú fiatalember a győztesek és vesztesek ollójába kerül, nem menekülhet. Alibinek látszó történetek ezek, egyik sem tart igényt a realitásra. Világukat a teremtmény önkénye formálja, igaz, eltérő módon. Vincent Ward a mítosz segélyét kéri. Tudatosan játszik rá arra, ami a művelt köztudatban él a misztikus középkorról, figuráinak szájába mosolyogtatóan gyerekes, primitív szövegeket ad, hősei az ok-okozati viszonyokat nem ismerik, illetve félreértik. Csacsogásuk az önálló kisközösségek szájhagyományokból táplálkozó, bizonytalan összefüggésekben reménykedő gondolkodását érzékelteti. A legfőbb orákulum egy látó gyermek, aki vezetőjévé szegődik a földbe alagutat vájó és ekként a túloldalra jutni kívánó csoportnak. Képzelődései,

álmai, rémlátásai menthetetlenül összekeverednek a valóval, s elhitetik velünk is az események realitását, hiszen tanúi lehetünk, mint kelnek át 640 esztendőn a mába, s ott miként teljesítik vállalt feladatukat, hogy azután visszakeveredjenek saját korukba, s kiderüljön a fentiekről, hogy a fantázia szüleményei voltak csupán, noha különös módon megmentették a falut, mégis egyedül kiagyalójuknak kell az életével fizetnie értük. Az *Europa* sztorija kevésbé ellentmondásos talán. Ifjú hőse hálókocsi-kalauznak áll Frankfurtban, bácsikája helyezi el, akivel együtt szolgálnak a mutatóban megmaradt egyetlen elsőosztályú vagonon. Ez ritka privilégium, s azonnal szemet szúr másoknak, zsarolással, fenyegetőzéssel megkísérik beszervezni mind a megszállók elleni partizánakciókat folytató Werwolfok, mind az amerikai elhárítás vezetői. Kessler viszont szeretné megőrizni függetlenségét és egyedül a szerelemmel törődik. Nemes idealizmusa védtelenné teszi, felmorzsolódik az ellenőrök csatájában, meghal. Annak oka, hogy mégsem tűnik ilyen egyenesvonalúnak a cselekmény, nyilván az idegent fogadó világ konstruáltságában rejlik. Lars Von Trier nem bízott a mítoszban, hanem éppen ellene dolgozott, sutba vágta a legyűrt Németországról kialakult képet, s a saját elképzelése szerint poklot teremtet, jobban mondva állított össze szedett-vedett elemekből. Mintha magunk is egy bombatalálat érte könyvtár és videotéka romjai között járnánk, szilánkok, töredékek, kócsa lapok innen-onnan: Kafka és Hitchcock, Visconti és Céline, s ki mindenki még! Ijesztő kavalkád, eredményében viszont rokon *A navigátorral*.

Annál a látomás ürügy, kiindulópont egy feladatteljesítő kalandfilmhez. A kis *Griffint* makacsul kínozza a hulló fáklya visszatérő képe, majd egy templomtoronyé, azután a zuhanásé, s végül a vízbe merülő baljós kereszté. Adott négy vizuális gesztus, négy toposz, ezekből kell létrejönnie valaminek. Cselekmény híján ennyiből meditatív látomás születhetik legföljebb, s csakugyan annak is indul a film. Az aprólékos hitelesítés hiánya az olykor már bántó anakronizmusok a szereplők fogalmazásmódjában, beszédrítmusában, magatartásában és viselkedésében, de küllemében is, egyaránt arra utalnak, a példázat felé emelkednénk. *Tarkovszkij Andrej Rubljov*jának záró jeleneteit idézi, ám egy ponton áttör rajta, miként hősei is a földkérgen és az idő határán. A bensődleges ábrázolást hirtelen elsodorja a cselekményesség árja, akciófilmet látunk már, méghozzá azon altípusát, melynek ihletadóit alighanem a felvilágosodás korának regényeiben kell keresnünk, ahol először jelenik meg a civilizációba csöppent vadember figurája. Bohókás és szórakoztató a régmúlt és a jelen képviselőinek találkozása mindaddig, amíg el nem úrhodik rajtuk ismét eredeti célképzetük. A tragédia árnyékából keveredünk vissza az eredeti látomáshoz, ami szintén alakot vált, s valóságos példázatként szolgál, akként is zárul.

A művek építkezése eltérő, Lars Von Trier a szinkronitás, míg Vincent Ward a diakronitás híve. Az előbbi egy-egy jelenetbe seregnyi eltérő hatáselemet sűrítene, s hogy azok megférjenek, sajátos eljáráshoz folyamodik: színpadi játékként kezeli a filmet, vagyis a teátrumban szokásos módszerekkel dolgozik. A legkevésbé sem áll szándékában valós teret képezni hősei köré, akárcsak *Greenaway*-nél, vagy *Fassbinder: Quarelle*-jénél – hogy példaképeit említsük –, ellenkezőleg, önálló síkokra szabdalja még a szűk belsőket is; az egymástól függetlenül váltakozó, nemegyszer vetített hátterek az előtérben zajló eseményeket értelmezik, illetve ellenpontozzák, ami mellest majdhogynem fölöslegessé teszi a színészi játékot, hiszen egy viszonylag kifejezéstelen arc százféle jelentést kölcsönözhet a vele együtt fölbukkanó képek, melyekre reagálni amúgy sem tudna. A főszereplőt alakító, *A nagy kékségben* feltűnt *Jean-Marc Barr*, vagy Fassbinder színésznője, *Barbara Sukowa* helyzetgyakorlatokra kényszerül egy blue boxban. Még a színpadi előtér, a proscénium is megjelenik a nyomaték kedvéért, vagyis létezik egy superközeli, ahol rendszerint fontos motívumok tűnnek föl, például a hőst egyre mélyebb bugyrokba hurcoló vonat vészféke, amit az intenzitás túlzó fokán kiszínez a technika. Mind a berendezés, mind a beállítás, mind pedig a szereplők mozgatása színpadi-

as. Lars Von Trier állóképeket szeret komponálni, s fűtyül a filmes cselekmény gördülékenységére. Egy-egy szituáció felvillantására valóban kiválóan alkalmas a vasúti szerelvény fülkékre tagolt belseje, hiszen a helyzetek egymástól elszigeteltek, vándorolni ugyan lehet köztük, ám alig hatnak egymásra, tényleges átmozgás nincsen. Különös keresztút vár tehát a hősökre: csupán stációi vannak, vonat viszi az egyedül lélekben haladókat. „Végy el feleségül!” – kéri Kessler a kedvese. Összecsókolódnak, s a jelenet háttere kifordul, a zajló folyam helyett a pap képe úszik be, amint áldását adja frigyükre. A sűrítés e példája azonban másról is meggyőző: miközben az alkotók csöppet sem óhajtják palástolni, hogy jelzésekkel dolgoznak, gátlástalanul bizakodnak teremtoí omnipotenciájukban. Bármire képesek, bármi megengedett nekik. Ha szükségét érzik, akár a reklám hatásmechanizmusával kísérletezhetnek, hátha a bennünket megtestesítő hős önvezérlése, a szuggesztív narrátorhang minket is megigéz. Amennyiben egy százaléknyi esélye van, már megérte – vélekedik a rendező. *Max von Sydow* relaxációs jellegű, valójában hipnotizáló szöveget recitál a film alatt, kevésbé rábeszélő stílusban, inkább parancsoló modorban.

A *navigátor* készítői kevesebb bátorságot tanúsítottak, amikor elhanyagolták a filmen kívüli eszközöket, s ragaszkodtak a már bevett, elismert, klasszikus megoldásokhoz. Nem találván a különféle hatások egyesítőjére, egymás után sorakoztatták fel azokat, ám hogy azok a szereplők személyén túl valamiként mégis összekapcsolódhassanak, az extázishoz nyúltak. Azt viszont nem verbális agressziótól, vagy az ellentétes látványelemek ütköztetésétől remélték, hanem az egyes jelképek lassú és tetszelgő bontogatásától, valamint a fokozástól. Nyújtás és ismételtetés révén szerették volna mintegy beleégetni őket nézőik tudatába. Technikai virtuozitással felvett, kísértő képsoraik számtalanszor visszatérnek, anélkül azonban, hogy valaminő logikai rendszerbe épülnének, s akárcsak egymást magyaráznák és értelmeznék újra, márpedig enélkül az ismétlődés nem tölt föl, inkább kiürít. Ahelyett, hogy növelné, elfogyasztja az egyszeri élmény energiáját.

A gondolatiság amúgy sem erős oldala a filmnek, – s nemcsak azért, mert hősei az állítólagosan sötét középkorban élnek –, a kalandsorozat meseszövése is ellentmondásos és legalább annyira ügyetlen, mint a csetlő-botló bányászok csapata a modern nagyvárosban, amit nem ment az sem, hogy végül a fiú álmaként állítat be a történet, mivel a záró áldozathozatal sem indokolt, sőt, aligha elképzelhető. A faluját megmenteni vélő gyermeket éppen hón imádott testvérbátyja oltja be pestissel akkor, amikor már nem szabadna fertőznie.

A gondolat rovására mindkét filmben az érzékletesség dominál, vagyis az ábrázolás módja nem kötődik az ábrázolthoz, idegen marad attól, jellegzetességeit nem veszi figyelembe. Vincent Ward és Lars Von Trier egyaránt a hatás megszállottjai, azt kergetik. A művészi hatás sokrétű, érzéki, hangulati, gondolati késztetések tömege zúdul a nézőre, kiben végül is összecsendülésük hagy maradandó nyomot. Ám a hatáskeltéshez nem szükséges feltétlenül valamennyi alkotóelem harmonikus (összhangzó és ellenpontozott) együttese, már néhányuk elegendő a sokkolásra, feltéve, ha kellően erősítettek. A kommersz sorozatgyártói bevált, biztos receptekkel dolgoznak, és arra törekednek, hogy a lehető leggazdaságosabban állítsák elő produktumaikat, s amennyit lehet, megtakarítsanak. Zavaró lehet a halmozás, a dúskálás, túl sok és fölösleges akkor, amikor eleve lemondtak a teljességről. Kivált a gondolatiság mellőzésénél ajánlatos óvatosan adagolni az impulzusokat, nehogy elszabaduljanak felügyelet nélkül és vad tobzódásukban egymást oltsák ki.

Mindkét rendező szabad prédának tekintette a filmtörténetet, ott és annyit rabolt belőle, amennyi jólesett. Semmi kivetni valót nem találnánk ezen, ha jól csinálnák. Vincent Ward azonban már eleve a lehetetlenre vállalkozott, amikor egy önmagában zárt látomást felnyitott és ismét visszazárt, elegyítvén az emelkedettet köznapi alávalóval. Nem

lel kapocsra, amely összefogná a túlvezérelt hangot és a kontrasztos látványt, s a diszkreáns egymást követő effektusok néhány perc múltán már annyira megemelik az ingerküszöböt, hogy szépecskén elrekedünk a filmtől. Lars Von Trier nem egy klasszikustól leste el beállítárait, hanem tucatjával házassította megoldásaikat, s nem mulasztotta el megfajlítani művét a fekete-fehér-színes váltakozásának dramaturgiájával sem. Az más kérdés, hogy dramaturgia nincsen rendező elvek híján, márpedig itt hasztalan keresnénk olyat. Lars Von Trier sem tudott magyarázattal szolgálni arra, hogy miért látunk egyes elemeket, illetve jeleneteket élénk színekben, miközben a film egészére a zöldesszürke jellemző. Racionálisan valószínűleg nem is indokolható, hogy minek „nyúl bele” a képbe. Talán az újat, az izgalmat kereste, ahogyan ilyenkor mondani szokás, vagy amit kollégája a történet kibontásával remélt elérni, azt inkább a kép korrekciójától várta el. Akár-mint legyen is, mindketten a meglepetésre törekedtek, mint legfontosabb tényezőjére a hatásnak.

A meglepetés akkor teljes, ha ráismerésből fakad: „ez az!” és „ilyen egyszerű!”, ám ez valamiféle gondolatmenet nélkül elképzelhetetlen. Sajnos, arra inspiráló alaphelyzettel sem találkozunk. Már a témaválasztás problematikus. Nehéz volna meghatározni, hogy miről szól *A navigátor*: a közösségért vállalható maximumról, az önfeláldozásról-e, vagy a szolidaritásról inkább, melyet egymás iránt tanúsítanak a múlt és a jelen polgárai; netán a magányról, a félelemről, a metafizikai szorongásról, esetleg a szeretetről. Mindegy is, hiszen a felsoroltakkal utalásos formában találkozhatunk a filmen, csak éppen kifejtésük marad el. A különféle mondandók egymásba csúsznak, kavarnak, s marad a jól hangzó többértelműség, ami jelen esetben a tisztázatlanság fedőneve inkább, semmint a gondolati bőség jelzése. A kínálkozó konfliktushelyzetek rendre kihasználatlanok, az expozíció ismétlődik, s legfeljebb a végén dereng föl a gyanítható alapprobléma, a messzi földről hazatért báty riadalma a betegségtől. Holott mennyi eséllyel kecsegtetne a záródokok eltérő habitusa, hány összetűzés támadhatna a cél értelmezése körül, s mennyi mindent lehetne elmondani a ma emberéről a tegnapi szájából! Hőseink heroikus vállalkozása viszont nevetséges, kevésbé izgulunk sikeréért, s ha mégis arra kényszerülünk, úgy különösebb motivációk nélkül tesszük, egyszerűen elsodor, magával ragad és bedarál a tömegfilmek olajozott mechanizmusa, ami hol a rabló, hol meg a pandúr oldalára állít minket. Ha már beültünk a moziba, nem tagadhatjuk meg részvételünket, de hol a pozitív késztetés?

Az *Europa* legnagyobb és valószínűleg nem eléggé méltányolt trouvaille-ja a témaválasztás maga. Sikertelenül megpróbálták kritikusait és hamis várakozást ébreszteni nézőiben. A hely és az idő megjelölése kettős látszatot kelt: mintha a háborús vesztes történelmi szerepének átértelmezése következne, valamint az európai létforma és egy távoli magatartás-modell ütközése, csatája zajlana, noha minderről szó sincs. Miközben a kommentárok hosszú passzusokat szentelnek a hiányosan ismert háború utáni történelemnek, és a szerzőik azon meditálnak, vajon milyen mélységekből tör elő az Amerikaelenes indulat, a rendező szerényen így nyilatkozik: „a film sem Németországról, sem Európáról nem szól. Csak egy film és kész.” (2) Hosszas kapacitálásra is csupán egy attitűd bemutatását hajlandó elismerni. Az alkotói szándék és önértékelés természetesen nem minősít, de jelzésnek megteszi. Csakugyan semmi nyoma a historizmusnak, a film helyszíne nem azonos a történelmi Németországgal és nem is valamelyik másik régiója kontinensünknek. Bárhol játszódhatnék a történet és sehol sem, mivel a szorongások a tudatban otthonosak, elhelyezkedésük földrajzilag nem leírható. Hogy a cselekmény éppen ott és akkor zajlik, azért a kedvező körülmények okolhatók, a film szellemiségéhez illő átmenetiség, bizonytalanság, értékvesztés.

1945 októbere és 1946 januárja között, az *Europa* játékidején, sajátos interregnumban éltek a legyőzöttek, megfosztották őket korábbi vezetőiktől és teljesen a megszállóknak rendeltettek alá, szokásaik, begyakorolt érintkezési formáik egyik napról a másikra érvé-

nyüket veszítették. Ellentétes befolyások között vergődtek az elnyomorodott és elbizonytalanodott polgárok. Ezen szituáció ragadta meg a filmalkotók képzeletét, s nemigen törődtek a történelmi vonatkozásokkal. Lars Von Trier néhány beállítódást vizsgál, mire jutni velük. Az elszánt, a gyakorlatias és az idealista egyaránt hasadt lelkű személy, hiszen a társadalom szétrombolásával megszűnt a feltétlen odaadás, a pragmatikus cselekvés és a kétségek nélküli hit esélye. Legfőljebb az ártatlan gyermekekben élhet még valami naiv biztonság. Nem véletlen, hogy a náci ellenállók éppen őket használják fel terrorcselekmények elkövetésére, a felnőtteket már nem bírhatnák ilyesmire, ugyanis mindőjükbe beköltözött az ördög. A poroszos fegyelmű nagybácsi titkon vedel, a szigorú vizsgabiztos szundikálgat, az elhárítás vezetője az ellenféllel barátkozik, a partizán sajátjait öli, és szerelmes a gyűlölni való idegenbe. Hogyne veszne el hát közöttük a derék tudatlan, akit ellentétes cselekvésekre készítetnek minduntalan közös fellépésükkel!

Ha *A navigátorban* elmarad az igazi expozíció és ezért semmi sem bontakozhat ki, akkor az *Europa* már a bemutatkozással előlegzi a véget, hányattatásaik során hőseinek szerepe, pozíciója keveset változik, az események mintegy igazolják csupán, amit az első pillanatoktól kezdve tudunk már: biztos pusztulás vár mindegyikőjükre, ha nem érik be a kívülálló, a megfigyelő státuszával. Lars Von Trier tisztességesen végigmondja a történetet, noha félbehagyhatná akár, akkor sem különbözne a róla alkotott benyomásunk. Tényleges fejlődésről, valós gondolatmenetről ez esetben sem beszélhetünk, kész helyzetbe csöppentünk, a hősök pályája legfőljebb az egyén maradéktalan kiszolgáltatottságát, alávetettségét tanúsíthatja, egyebet nem.

A figurákból hiányzik a mélység, noha markáns alakoknak látszanak. Megannyi jellegzetes, fotogén arc, élettapasztalattal, bölcsességgel hivalkodó, sorsot sejtető tekintet. Mindkét rendező igen jól választotta meg színészeit, csak éppen megformálendő szerepről nem gondoskodott számukra, vagyis személyiségük egy-egy vonásának hangsúlyozására kárhoztatta őket. Griffinnak örökösen gyűrkőznie kell *A navigátorban*, meregetheti is a szegény gyermek a szemét, bátyja belülről szenved, Bruce Lyonsnak tehát mindig lázasan csillog, könnyes, a többiek meg esetlenek, gyávák, együttérzők – a regula szerint. Az *Europában* sem lehet ez másként, hiszen nem jut idő semmire sem, csupán gesztusokat tehet a színész, magyaráz illusztrálhatja a tételt. Egyedül önmagával kivételezik a rendező, megjelenése külön epizód a filmen belül. Ő formálja meg annak a zsidó fiatalembernek az alakját, akinek igazolnia kell a Kessler befogadó család feddhetetlenségét. Senki másnak nem jut ilyen játéklehetőség és ekkora figyelem.

Legfeltűnőbb egyezést a filmek világképe mutat, akár két tojás, úgy hasonlítanak egymásra. Mindkettő egy szétdúlt, lelketlen Univerzumba vezet el, ahol már lehetetlen eligazodni a dolgok között, az értékek devalválódtak és az esetleges hivatkozás rájuk ürügy csupán a szócséplésre, hiszen egyikük sem tudja, miről beszél valójában. A zűrzavar *A navigátornál* premodern, az *Europánál* pedig posztmodern annyiban, amennyiben az előzőnél inkább a tudatlanság szembetűnő, s csak azért nem szólhatunk fogalmi káoszról, mivel fogalmi tisztázatlanok, s nem is észlelni erőfeszítést elkülönítésükre és megértésükre, az utóbbinál viszont a fogalmak már értelmüket veszítették. Abban rokon mindkét helyzet, hogy pusztító az egyén számára. De nem ezért tűnnek ridegnek és embertelennek e filmek, elvégre sok meleg és emberséges alkotás százennyi halált vonultat föl, és gyilkos szituációk sorát tárja elénk. A derűlátás sem követelmény, nemegy remekmű komor, fenyegető, vagy kiábrándult lélekről vall. Ami visszahökkent élvezetüktől, az a hitetlenség saját tevékenységük fontosságát illetően. Noha igen jó véleményekkel rendelkeznek eredményeikről ("Minden filmem önműködő és tökéletes" – nyilatkozta például Lars Von Trier szerényen) (3), semminémű művészi jelentőséget nem tulajdonítanak munkájuknak, illetve úgy tesznek, mintha alapjaiban vonnák kétségbe a művészet bárminő szerepét, hatását, s csupán egy bizonyos filmtípust gyártásának profihoz méltó szorgalommal és rutinnal. Minek? A kérdésre nyilván cinikus feleletet kapnánk: mert azt igényli a

piac. Úgy tűnik tehát, jószerivel mindegy, miről és mit mond, a technokrata nem méricskél, hanem kivitelez. Vajon lehet-e bárminő köze egy ilyen szemléletnek a művészethez?

„Nem tudom, hogy vajon tudunk-e segíteni a filmnek, hogy önmaga maradjon, azt a modellt véve alapul, amit a múltból, a 60-as évek filmeseitől örököltünk – folytatja a gondolatsort említett nyilatkozatában Emir Kusturica – kétem, hogy lesz erőnk megőrizni ezt a modellt.” Gyanúja nem teljesen alaptalan, a hollywoodi tömegtermelés alternatívájaként minket is elárasztó „művészfilmek” zömében hamisítványok. Megtévesztő külsejüket csupán a piac egy szeletének birtokbavételéért öltötték fel, úgy tesznek, mintha nem termékek volnának, hanem valóban joggal kérkedhetnének egyediségükkel. Expresszív indulat és erős szubjektivitás csakugyan van bennük, ám nem önálló világszemlélet, sajátos gondolkodásmód produktumai, vezérlő elvük üzleti: az eladhatóságot tekintik legfőbb kritériumnak készítőik, hiszen amennyiben kellő benyomást gyakorolnak nézőikre, fölkerülhetnek a top-listákra, ami jelentős bevételtöbbletet hoz a konyhára.

Töprengeni, kísérletezni és megérteni sokáig eltart, nincsen idő ilyesmire, most kell híressé válni, azzal várni egyetlen minutumot sem érdemes. Pszeudo-művek születnek hát, üres látványosságok, melyekhez összesöprik mindazt, amit csak fellelnek másoknál, tekintet nélkül az ötletek hátterére, környezetére, s minden szellemi kapacitást a képi és hangji megjelenítésre összpontosítanak. A cél: varázslatos muzsika lenyűgöző effektusokkal az elbűvölő képek alatt, hogy mindez miről és minek, az szinte mellékes. Nem is lehet fontos ott, ahol minden egyenlő súlyú és semminek sincsen szorosabb köze egymáshoz a puszta szomszédságnál.

Ne törődj semmivel! – példázza Griffin esetlen tragédiája éppúgy, mint Kessleré, s e közöny leginkább a filmekben mérhető is, ahogyan elemi dramaturgiai hibákat követnek el, ahogyan egy poénért képesek föláldozni mindent. Az új filmes köznyelv jellegzetessége a törvények hiánya, egyebet nem is kezdhet tehát a figyelmes néző, mint hogy emlékezik, és képről képre felidézi, mi honnét való, és hol a helye.

FILMOGRÁFIA

The Navigator: A Medieval Odyssey

ausztrál–új-zélandi, 1988.

Rendezte: Vincent Ward

Írta: Kelly Lyons, Geoff Chapple, Vincent Ward

Kép: Geoffrey Simpson

Zene: Davood A. Tabrizi

Szereplők: Hamish McFarlane (Griffin), Bruce Lyons (Connor)

Europa

dán, 1991.

Rendezte: Lars Von Trier

Írta: Lars Von Trier, Niels Vørsel

Kép: Henning Bendstein

Zene: Joakim Holbel

Szereplők: Jean-Marc Barr (Leopold), Barbara Sukowa (Kathe), Udo Kier (Lawrence),

Max von Sydow (narrátor)

JEGYZET

(1) *Lettre Internationale*, 1992. 4. szám, 63. p.

(2) *Filmvilág*, 1992. október, 12. p.

(3) *Filmvilág*, 1992. október, 10. p.

Ratio Educationis és polgári fejlődés (1777, 1992)

NAGY GÉZA

A közoktatás, az iskolaügy mindig a társadalmi fejlettség adott állapotával függött össze. Így volt ez egy kevésbé ismert, kevésbé látványos és mozgalmas, iskoláinkban kevésbé tanított, ám mégis nagyon fontos időszakban, a felvilágosodás idején is. (1) Ha a mából visszatekintve, a mai korfeladatok szemszögéből számba vesszük a magyar történelem sorsfordulóit az országalapító I. Istvántól napjainkig, azt kell látnunk – és egyben belátnunk –, hogy az újkori polgári fejlődésre, a periférikus zóna országainak (így Magyarországnak) a Nyugathoz való felzárkózására éppen ebben az évszázadban nyílt lehetőség. A Rákóczi-szabadságharc hősi, de eleve kudarcra ítélt, reménytelen küzdelme után, III. Károly és Mária Terézia uralkodása alatt épültek ki azok a gazdasági, intézményi, közművelődési feltételek és mentalitásformák, amelyek megléte minden negatívum és közép- ill. kelet-európai sajátosság ellenére a nyugat-európai polgári fejlődés, a felvilágosult abszolutizmusok útjára terelték a nemzetet, előkészítve a XIX. századi, de megintcsak hamvukba holt törekvéseket. A huszadik századi nyomorúságainkról nem is szólva.

Egy komplex, társadalomfilozófiai rendszerszemlélet jegyében végrehajtott regresszív elemzés arra a felismerésre vezet bennünket, hogy a jelenbeli döntéseket a múltbeli folyamatok objektív tanulságainak ismeretében kívánatos előkészíteni és mérlegelni. Konkrétan: a több mint két évszázaddal korábbi reformok arra figyelmeztetik a mai törvényhozókat, hogy egy átfogó oktatási törvény meghozásakor kellő körültekintéssel járjanak el.

Régen a XVIII. századi közoktatás állapota valóban gyökeres változtatásokat követelt. Ez a felismerés különösképp Mária Terézia uralkodása idején hozta meg fontos eredményeit az ország életének minden területén, jelesen a művelődésben és a nevelésügyben is. Az évszázad során Magyarország, a Habsburg monarchia részeként, peremzónai helyzetének összes hátrányai ellenére, abba a pozícióba került, hogy lehetővé vált számára a Nyugathoz való lassú felzárkózás. A történelem nyomorúságai és hazai alakítónak negatív ténykedése következtében ez a felzárkózás mind a mai napig nem valósult meg: még most is ez a feladat áll a nemzet előtt.

A felvilágosult monarchia hosszú időszakának három olyan sajátosságát kívánom kiemelni, melyek a jelen számára is tanulsággal szolgálnak. Ezek: a Habsburg-monarchia hosszan tartó centralizáló, államszervező, gazdaságfejlesztő, telepítési stb. politikája; az oktatásügy reformjának alapos előkészítése, majd határozott végrehajtása; mindezek mellett Mária Terézia tudatos és eredményes törekvése egy terveit szolgáló magyar (elsősorban katonai és kulturális) elitréteg kinevelésére.

Általánosabb, társadalom- és történetfilozófiai megfontolásból ez annyit jelent, hogy – a huszadik századi, legújabb világesemények tanúsága szerint – maradandó rendszerváltozások csak akkor következnek be bárhol a világon, ha az új állapot összes feltételei már kialakultak a korábbi rendszerben. Erre hadd említsünk két példát.

Az első: a francia liberális polgári rend létrejötte a XVIII. század végi nagy francia forradalom jóvoltából, illetve magának a forradalom lezajlásának története. Ez a forradalom nem győzhetett volna sem hazai, sem nemzetközi vonatkozásban, ha a XVIII. században az erősödő francia burzsoázia meg nem teremti az új társadalmi formáció fennmaradásának feltételeit. Ezek – mint a felvilágosodás koráról szóló feldolgozásokból kiolvasható – a következők: a polgári gazdaság és a vonatkozó tudományok kifejlődése a felvilágosult, abszolút monarchia keretei között; a felvilágosult társadalmi eszmék és elméletek kidolgozása és széles körű elterjedése; az új polgári vezető réteg kinevelődése az előző rendszerben, többek közt a filozófusok és az enciklopedisták tevékenységének köszönhetően. Ez az immár kétszáz esztendőes gyakorlat él mindmáig Franciaországban, a történelem viszontagságai ellenére.

A második: a szocialista forradalmak és társadalmak sorsa a huszadik században. Ezek elméleti, klasszikus marxista megalapozását *V. I. Lenin* alkalmazta az európai peremzóna polgárilag fejletlen országaira: a hatalmon lévő rétegek a forradalom eszméjének gyakorlati megvalósítása, valamint a világtörténelmi események és folyamatok alakulása révén próbálták befutni a polgári fejlődés útját. Az előző bekezdésben említett követelmények egyike sem valósult meg hosszú távon, a két világrendszer kíméletlen harca közepette: mind a gazdaság, mind az elmélet, mind a személyi feltételek vonatkozásában helyrehozhatatlan mulasztások és erőszakosságok történtek. Kevés rendszer mondhatja el magáról, hogy fennállása alatt ily szisztematikusan kiirtotta vagy elnyomta volna a megmaradásához nélkülözhetetlen agyakat, összeomlása pedig, óriási áldozatok és pazarlások után, földindulásszerű hirtelenséggel következett be.

Visszatérve a Ratio Educationishoz: a jelenből visszatekintő értékelések szerint lehetett olyan, amilyennek az összes érdekeltek mondják a maguk szempontjából, annyi azonban bizonyos, hogy olyan, a korabeli felvilágosodás szintjén álló, a régió adottságait figyelembe vevő oktatási rendszert kodifikált, amelynek összes feltételei adva voltak már: Mária Terézia közel negyven esztendeje ült a trónon: a mind erősebben centralizálódó Habsburg-adminisztráció szisztematikusan működött; a merkantilista, illetve fiziokrata gazdaságpolitika a betelepítésekkel párhuzamosan fellendülést hozott, a közoktatás újjászervezésének anyagi alapjai is léteztek a központi költségvetés ráfordításai meg a jezsuita rend javainak elkobzása és igénybevétele jóvoltából; megfogalmazódott továbbá egy világos reformelképzelés, s megvoltak hozzá a szükséges szakértők, a királynő által megbízott tanügyi szervező, *Ürményi József* vezetésével (ma kormánybiztosnak mondanánk).

A szakirodalomban tanulmányozhatók e fontos kordokumentum tartalmi-formai sajátosságai: felsorolásuk és elemzésük jelen gondolatmenetünk szempontjából nem szükséges, hisz vajmi kevés használható belőlük a XX. század végén, amikor a világ dolgai az elmúlt korok viszonylagos lassúságához képest szédítően felgyorsultak, és gyökeresen más feltételek közé kerültek. Az azonban bizonyos, hogy ez a törvény száz évre (sőt tovább) meghatározta a magyar oktatásügyet, s hogy a XVIII. század végének és az egész reformkornak a vezető alakjai és munkásai ezt a monarchikus és aufklerista szisztémát képviselik. S ne feledjünk még egy fontos gondolatot: minden nemzetnek ápolnia kell és folytatni a múlt hagyományait és értékeit.

Ide kívánczik még egy megjegyzés, mely nem vonatkozik ugyan közvetlenül a Ratio Educationisra, ám mégis az általa keltett gondolatok körébe tartozik, méghozzá az elitképzés tekintetében. Mária Terézia világosan látta, hogy a Birodalom éléskamrájának, a császári sereg utánpótlási bázisának biztosítását szolgálja, ha kedvelt magyarjait (és nemcsak a főnemességet) kézhez szoktatja, pallérozza, kiműveli és a Habsburg-ház szolgálatába állítja. Ezért hozta létre a Teréziánumot, s szervezte meg a magyar testőrséget: tagjaiból verbuválódtak a századvég jelentős írói, a felvilágosodás eszméinek ma-

gyar talajba plántálói. A magyar reformkor valamennyi fontos szereplője, politikusa, gondolkodója a Mária Terézia-féle közoktatási rendszerben nevelődött. (2)

Az eddig említett szempontok lezárásaképp magáról a Ratio Educationisról annyi kívánczik ide, hogy ez a törvény (annak mindkét változata, végső soron nem sok szervezeti különbséggel) a korabeli ismeretek, módszerek és gazdasági-intézményi feltételek figyelembevételével készült, és az egész oktatási rendszert átfogta, az elemi iskoláktól kezdve az egyetemekig. Célkitűzése világosan megfogalmazott: a nevelés- és oktatásügy felső szintű felügyelete és irányítása a törvények értelmében maguknak a királyoknak fenntartott felségjogok közé számít, a rendelkezések végrehajtása pedig a közigazgatási főhatóság (a Helytartótanács, illetve a Tanügyi Bizottság) feladata. A morális és praktikus nevelési cél (az erkölcsi értékek és a tudományokban való jártasság megszerzése) érdekében az egész oktatás-nevelés egységes szervezeti rendjét meghatározó szabályzatnak kell érvényesülnie az egész országban.

Mindezek értelmében három tényező határozza meg az egész iskolarendszer teljes lényegi tartalmát és szerkezetét: a) a feladatok megfelelő szétosztása, kölcsönös összekapcsolása és pénzügyeinek kezelése; b) az ifjúság nevelésével egybehangzó tudományok kiválasztása; c) a szigorú törvények és az iskolai fegyelem lekiismeretes és következetes érvényesítése. Vagyis az első fejezet a szervezeti és gazdasági irányítást, a második a tananyagot, a harmadik az intézkedési és iskolaigazgatási rendet tárgyalja. Mindezt világosan és kellő részletezéssel, egységesen van kifejtve: a törvényre vonatkozó valamennyi előírás egyazon szövegben található meg.

A nevelésügy kiterjed az állampolgárok összességére, mégpedig nemzetiségek, hitfelekezetek, társadalmi rétegződés szerint: a szervezeti rendelkezések biztosítják a világosan kidolgozott elvek érvényesítését. Az ezeknek megfelelő iskolatípusok és a bennük tanítandó tananyag alkalmas rendbe illeszkednek az anyanyelvi (elemi) iskoláktól a királyi akadémiáig.

A tantervekkel kapcsolatban két megjegyzés kínálkozik: egyrészt teljesen érthető, hogy a művelődési hagyományok és a korszellem hatására a latin nyelv és kultúra privilegiált szerepet játszik még sokáig a közoktatás egészében, különösképp a humán szférában (a gimnáziumokban); másrészt megállapítható, hogy a felvilágosodás eszméinek hatására minden tekintetben egyre nagyobb teret nyernek a természettudományok. A szervezési kérdésekben ugyancsak egyértelmű célmeghatározások és intézkedések olvashatók e tanügyi szabályzatban. Például világosan különválnak az állami és az egyházi iskolák, a birodalom különböző részeinek és tartományainak jogosultságai, az egyes tanügyi fórumok hatáskörei és ellenőrzési jogai, végül pedig, de nem utolsó sorban, a tanerők kinevezésének, fizetésének, nyugdíjellátásának, premizálásának, egy szóval érdekeltségük biztosításának stabil, hosszú időkre érvényes és egységes rendje, egészen az iskolai pedellusok javadalmazásáig és munkaköri leírásáig. Ebbe az igazgatási körbe tartozik például (a felsőoktatásban) a könyvtárak, nyomdák, csillagvizsgáló intézetek, szertárak, gyűjtemények, botanikus kertek, múzeumok stb. létesítése és fenntartása is. Külön szabályozza a törvény a vizsgák, pályázatok, jutalmazások, valamint a tanulmányi és egyéb követelmények, a fegyelmezés rendjét.

„Ha a közjólét az alapvető cél, amely felé minden állampolgár lépéseit irányítani köteles, akkor feltétlenül ennek kell az alapnak lennie, amelyre a nemzeti jellegű nevelés egész épülete támaszkodik. E legfőbb elv nyomán történt a teljes tananyag kiválasztása és felosztása, az iskolák intézkedési szabályzatának elrendelése és pontos szabályokba foglalása, egyszóval... e teljes tanügyi szabályzat összeállítása és megszerkesztése.” (3) Ehhez járulnak mindazok a függelékek, kiegészítések, táblázatok stb., amelyek még kíváncsiak a közoktatásügy teljes szilárdságához és a nevelés nemzeti jellegéhez a legkiválóbb mester: a gyakorlati élet tanítása szerint.

A XX. század vége a tizenharmadikhoz hasonlítva mind a világmegismerés, a tudo-

mányos gondolkodás és gyakorlat, mind a társadalmi szféra változatainak hazai és nemzetközi politikai sajátosságai szempontjából szédítő változásokat mutat fel. Ezek áttekintése és kezelése adekvát metodológiát igényel. A helyzet tehát példátlanul új és bonyolult; annyira azonban nem, hogy a korfeladatok megszabásában és végrehajtásában ne érvényesülnének azok az alapvető megfontolások és tennivalók, amelyek meghatároznak minden társadalmi és korszakváltást (s amelyekről a XVIII. századdal kapcsolatban szoltunk), illetve általuk megkövetelt intézkedés-sort. Ezek: 1) egy minden tekintetben modern, legáltalánosabb érvényű, filozófiai rendszerszemléleti koncepció a hozzá kapcsolódó praxis-kezelő módszerrel; 2) a társadalmi fejlődés fő irányának tisztázása, vagyis a korfeladat meghatározása, a megoldás fokozatainak megállapítása; 3) a végrehajtáshoz nélkülözhetetlen agyak kiképzése és igénybevétele.

Más szóval úgy is fogalmazható a probléma, hogy egy mostani válságkezelő programnak milyen részei irreálisak (a múltbeli tapasztalatok tanúsága szerint), például a közoktatás és -nevelés szükséges reformja terén? Nyilvánvaló, hogy a XX. század végén, az elmúlt fél évszázad viszontagságai és negatívumai után új helyzet állt elő, ám a kibontakozás feltételei nincsenek adva. A jövő bizonytalan, nincs mire támaszkodni, s a sztereotíp kitérő válasz abban foglalható össze, hogy még most tanuljuk a demokráciát meg a jövőt. Az intenzív törvényhozási és kodifikáló tevékenységben sok az üresjárat, mivel a kereteket nem tölti ki anyagi tartalom, konkrét érdekeken alapuló viszonylatrendszer, megfelelő tudat- és magatartásforma. Vagyis: nincs jelenleg tudományosan megalapozott, jövőre irányuló filozófiai-metodológiai koncepció; nincs megfelelő, a nemzet egészének mozgósítására képes polgárosodási program; és az egészhez nincsen sem a társadalmi rétegek összességét reprezentáló végrehajtó értelmiség, sem elit.

Pedig, hogy elemzésünket ez utóbbival kezdjük, színvonalas szakértő réteg, illetve human értelmiség nélkül nincs kibontakozás, csak politikai érdekharc van. Ez a szakmai, közéleti elit két módon jön létre: egyrészt a korábbi időszakból öröklődik, másrészt kiképződik.

Az öröklődésnek tudatos, irányított folyamatnak kell lennie, mely független a közéleti harcok viszontagságaitól. *Jászi Oszkár* írja 1919-ben, immár a bécsi emigráció idején: „Abban is egyetértettünk, hogy a forradalom legnagyobb gyöngesége a megfelelő emberanyag hiánya lesz... Volt egy csomó agitátorunk, publicistánk... de nagyon kevés olyan emberünk, akik élő kontaktusban lettek volna a közélet mindennapos feladataival... Az alkotandó néptanácsnak... épp abban láttuk volna egyik legfontosabb feladatát, hogy mielőbb személyi katasztert készítsen mindazokról az emberekről az országban, akikre a reorganizáció munkájában a régi hivatalnokok, a szabad értelmiség és a tartalékos tisztek soraiból számítani lehet. Persze, a reálpolitikusok nagy étvágyú és bornirt hada ezt a javaslatunkat, mint elméletit vagy doktrínét, lemosolyogta! Csak később veték észre... hogy voltaképp mindkét forradalom azért bukott meg, mert nem volt ilyen személyi kataszterünk, mert nem ismertük azt a két-háromezer magyar kultúrembert, akikre a forradalom irányító munkáját bízni lehetett volna, mivel a komoly és tisztességes emberek rendszerint szerények és félrevonulnak, ellenben az elvtelenek és ragadozók az első perctől kezdve megrohanják az üres állásokat!” (4)

A magas szintű értelmiség képzése a probléma másik része. Minden új történelmi korszakban elengedhetetlen szükség van olyan értelmiségi rétegre, amely a változtatásokat végrehajtó osztály szolgálatában állva elméletileg megfogalmazza és kijelöli a tennivalókat. E réteg kinevelését a szóban forgó osztálynak a lehető legszélesebb bázison kell megvalósítania, nem pedig saját, népi, liberális, vallási, nemzetiségi stb. alapon szerveződő, egymással szemben álló alcsoportjainak (rövid távú) érdekei szerint. A francia polgári forradalom például az új rezsím kezdetén létrehozta elitképző iskoláit, melyek immár kétszáz esztendeje rendszerszerűen képezik az ország és a polgári rend működéséhez szükséges agyakat. Nyilvánvaló, hogy az általános műveltségi színvonal emelése és az

elitképzés közt nem lehet fontossági sorrendet megállapítani: mindkét feladathoz egyszerre kell hozzálátni, s a szükséges anyagi, intézményi és törvényi feltételeket is egyszerre kell megteremteni. A közoktatás egész szerkezetének átalakításakor, a reformmunkálatok során ezt a feladatot nem mellőzheti az új rend, ha vezetői a jövőre függesztik tekintetüket.

Tanulmányunk egyik alaptétele értelmében a magyar közoktatásnak a kialakuló polgári rendet kell szolgálnia. E feladatát azonban kellő megalapozottság, fokozatosság és szervezettség nélkül nem tudja teljesíteni; más szóval, nem jött még létre az a stabil polgári társadalmi rend, amelyhez adekvát közoktatási szerkezet kapcsolható. Az elmúlt közel fél évszázad közoktatásának elmélete és gyakorlata nyilván nem folytatható, viszont egy átfogó reform törvényi kodifikálása sem valósítható meg, mivel ez olyan kötelező kereteket teremtené, amelyeket nem tölt meg egyelőre dinamikus élet és megfelelő tartalom. Ugyanakkor azonban az új generációk új csoportjai nem várhatnak: számukra biztosítani kell a modern elvek szerint szervezett elméleti és gyakorlati oktatást és nevelést, s e feladat nem tolató el a jövőbe. Vagyis egy még kialakulatlan állapot formálódó követelményeit szem előtt tartva meg kell tenni azokat a tartalmi, szervezési lépéseket, amelyek a későbbi tisztázást és kodifikálást készítik elő. Ennek során elemezni kell a nyugati liberalizmus és a magyar hagyományok kapcsolatát, vagyis az ún. felzárkózási, betagozódnási stratégia problematikáját, ám az idegen példák mechanikus átvétele nem vezet célhoz.

Annyi bizonyos, hogy az intézményi, szervezeti reformintézkedések mellett az átalakítás nagyrészt tantervi, oktatási-módszertani kérdés, és fokozatosságot igényel. Úgy tűnik, főleg a felsőoktatásban, de a középiskolákban is, előbb a humán szféra terén kell előrelépni, annál is inkább, mivel az elmúlt évtizedekben épp itt voltak a legnagyobb hiányosságok, csúsztatások, és itt volt a legnagyobb a károsodás. A gondolkodás, gondolkodtatás, a filozófiai metodológia polgári, ideológiától mentes gyakorlatát kell (és lehet) újra megalapozni iskoláinkban. Ehhez nem annyira pénz kell, mint inkább elméleti kutatómunka, logika, pedagógusi jó szándék meg felkészültség, és természetesen anyagi érdekelttség.

A gazdasági, természettudományos téren alkalmazandó célirányos intézkedéseket az egzakt, materiális, technikai, informatikai stb. feltételek határozzák meg. Elméletileg szólva, a feladatok ismertek, csak a feltételek mostohák, amelyek javulása a polgárosodás előrehaladásától függ. A tudatok átfarmálásának feladata nyilván a humán tudományokban sürgetőbb és előbbre való.

E bonyolult, individuális és társadalmi szempontból egyaránt elbátortalanító feladatok megoldására azonban a huszadik század végén biztató lehetőség kínálkozik, mégpedig a modern világ tudományos fejlettsége, metodológiai hatékonysága, az információáramlás azonnalisága és mindenre kiterjedő volta jóvoltából. Azok a tudományos és társadalmi folyamatok, amelyek a múlt században hosszú évtizedeket vettek igénybe, mára percekbe telnek, tudatos szervezéssel rövidre zárhatók, és a szintézis kidolgozható. Így van ez a természettudományokban, de a humán területen is. Éppen ezért óriási jelentősége van a módszernek, amely a tudás, a tudomány fejlődésének adott szakaszaihoz kötődik, s korról korra haladva mindig új sajátosságokat mutat fel, mindig új összefüggésekben jelentkezik. Jelen gondolatmenetünk témájára vonatkoztatva: hatékonyan és eredményesen tanítani csakis egyetemes érvényű koncepció, korfelfogás birtokában lehet, mely az alsó szintektől a legfelsőbbekig rendezi, egymáshoz viszonyítja és célirányosan felhasználja a társadalmi és szellemi erőket. Ugyanezen korfelfogásnak kell megalapoznia, átszíneznie a jelenbeli nagy horderejű szervezési döntéseket, például a közoktatás megreformálásában.

A Ratio Educationis annak idején a magyar közoktatás ügyét hosszú időkre szóló szilárd alapokra helyezte. Elemzéséből, értékeléséből, keletkezési körülményei tanul-

mányozásából fontos tanulságok adódnak a jelenre nézve is. A mai feltételek és feladatok lehetnek gyökeresen mások, mint a tizennyolcadik századiak, ám az oktatásügy megreformálásában, kodifikálásában ma sem lehet figyelmen kívül hagyni a tényeket. A törvény arra való, hogy a reális adottságokat keretbe foglalja és a társadalmi praxist ellenőrizhetővé tegye. A (polgári) társadalmi válság kialakulásának folyamatában kodifikálni a társadalmat szolgáló közoktatást: ez a törvény folytonos változtatásának veszélyével jár, következésképp csorbítja hatékonyságát. A következő időszakban inkább arra kellene törekedni, hogy mind az elméleti megalapozás, mind a praxis, mind pedig a személyi feltételek vonatkozásában tapasztalatokat gyűjtsön a magyar oktatásügy, és utána kodifikáljon. A Ratio Educationisnak ez az egyik mának szóló tanulsága.

JEGYZET

- (1) Ratio Educationis. Az 1777-i és az 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása. Fordította, jegyzetekkel és mutatókkal ellátta *Mészáros István*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1981. 433. p. E mű bibliográfiájában megkülönböztetett figyelmet érdemelnek *Fináczy Ernő*, *Kornis Gyula*, *Kosáry Domokos*, *Mészáros István* munkái.
A XVIII. századi európai természettudományos és gazdasági fejlődéshez:
Simonyi Károly: A fizika kultúrtörténete. Gondolat, Budapest, 1981.
Bernal, John. D.: Tudomány és történelem. Gondolat, Budapest, 1963.
Braudel, Fernand: Anyagi kultúra, gazdaság és kapitalizmus. XV-XVIII. század. A mindennapi élet struktúrái: a lehetséges és a lehetetlen. Gondolat, Budapest, 1985.
- (2) A XVII-XVIII. századi európai fejlődéshez:
Chaunu, Pierre: A klasszikus Európa. Gondolat, Budapest, 1971.
Chaunu, Pierre: La Civilisation de l'Europe des Lumières. Arthaud, Párizs, 1971.
Mortier, Roland: Az európai felvilágosodás fényei és árnyai. Gondolat, Budapest, 1983.
- (3) A francia felvilágosodáshoz:
Duby, Georges – Mandrou, Robert: A francia civilizáció ezer éve. Gondolat, Budapest, 1975.
- (4) A magyar XVIII. századhoz:
Kosáry Domokos: Művelődés a XVIII. századi Magyarországon. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1983.
Kosáry Domokos: Újjáépítés és polgárosodás. 1711-1867. In: Magyarok Európában III. Bp. 1990.
- (5) Tanulságos elemzés olvasható *Nemeskürty István* könyvében: A bibliai örökség. A magyar küldetésstudat története. Szabad Tér Kiadó, Budapest, 1991.
- (6) Ratio Educationis id. kiad. 210. p.
- (7) *Jászi Oszkár*: Magyar Kálvária, magyar Föltámadás. A két forradalom értelme, jelentősége és tanulsága. Magyar Hírlap Könyvek, Budapest, 1989. 35. p.

Változatok az erőszakmentes konfliktusmegoldásra II.

SZEKSZÁRDI FERENCNÉ

A békére nevelés programjának lényege a kommunikáció, a kooperáció és a problémamegoldás képességeinek kialakítása, fejlesztése. Egyesek e – politikai indíttatású – programot baloldali indoktrinációnak tartják, mások viszont olyan erőnek, amely képes ellensúlyozni az erősödő oktatásközpontúságot. Hollandiában, ahol az utóbbi években különösen tág teret szenteltek ennek a problémának, az illetékes szakemberek azt hangsúlyozzák, hogy a békére való képesség az egyes emberek és csoportok közötti kis békéken alapul, ezért kialakítását már egészen korán: kisiskoláskorban meg kell kezdeni. Az utrechti „Békeépítés” (Vredesopbouw) nevű alapítvány egy-egy hetes projekteket szervez az ezt igénylő iskoláknak olyan témakörökben, mint például a jog és a jogtalanság, a hatalom és a hatalomnélküliség, az előítéletek és a diszkriminálás. (7)

A békére nevelés alapja: az erőszakmentes konfliktuskezelés

A hamburgi iskolások békére nevelésének programja az alábbi alapelvek szerint fogalmazódik meg:

„A békére való képesség legfontosabb összetevői a dialógusra és a konfliktusra való képesség. A dialógusképességhez tartoznak az egymásra való odafigyelés, az érvelés, a különböző eltérő vélemények, felfogások megértése, elfogadása és tolerálása. A konfliktusra való képesség elemei a konfliktusoknak, az ezeket kiváltó okoknak és a résztvevők érdekeinek felismerése, a saját érdekek és pozíciók lokalizálása, a konfliktusok elviselése, konfliktusszabályozó javaslatok megfogalmazása, az ezekről szóló vita. A békére való képesség pedig feltételezi a kompromisszumra való készséget, a veszekedés befejezésére való hajlandóságot, a saját ítéletek és felfogások megváltoztatásának lehetőségét, a saját magunk véleményének megértetését, a kölcsönös bizalom talaján engedmények tételét az ellenfél javára, a lemondás képességét és a békülési hajlamot.” (8)

„A békére nevelés nem más – vélik az angliai Nemzeti Tanáregyesület (*National Union of Teachers*) tagjai – mint a konfliktusok természetének, az erőszak okainak és következményeinek a megértése, valamint az egyéni jogok és felelősségek tudatosítása.” (9)

Nagy-Britanniában számos – részben vallásos – szervezet működik, amelyek vállalt célja a békére nevelés programjába történő bekapcsolódás. Különös jelentőségű ezek között a kvékerek szövetsége (*Pax Christi, Quaker Peace and Service*), amely az erőszakmentes konfliktusmegoldás módszereinek kimunkálására és európai elterjesztésére törekszik. Ennek érdekében hozták létre a 90-es évektől Kelet-Európa felé terjeszkedni igyekvő ENCORE elnevezésű nemzetközi hálózatot is, amely a konfliktusok erőszakmentes és konstruktív feloldását kívánja segíteni. A fokozatosan Kelet-Európára is áttérő szervezet célja: hogy ösztönözze a konfliktusok feldolgozásához, illetve a szemben álló felek közötti közvetítéshez szükséges képességek kialakítását a pedagógusképzés-

ben, a továbbképzésben és az iskolai gyakorlatban; informáljon a rendelkezésre álló forrásokról és kapcsolódási lehetőségekről; felkeltse az iskolák, az iskola-fenntartók, a kormányzatok érdeklődését törekvései, céljai iránt; terjessze az Európa Tanács ajánlásait; a kiképzők számára nemzetközi szemináriumokat, tréningeket szervezzen; kapcsolatot teremtsen Európa és a tengerentúl között.

Az erőszakmentesség olyan elv, amelynek értelmében az erőszak alkalmazását annak minden formájában – legyen szó akár személyek közötti, társadalmi vagy politikai szféráról – el kell utasítani. Az erőszakmentesség szószólói egyben megkísérlik a konfliktusok kihordásához és megoldásához szükséges erőszakmentes cselekvési formákat kifejleszteni, illetve megváltoztatni azokat a struktúrákat, amelyek kedveznek az erőszaknak. a törekvés természetesen kapcsolatba hozható a rogersi elveken alapuló Gordon-módszerrel, amelynek egyik alapgondolata az iskolai és családi konfliktusok vere-segmentes megoldása.

A norvég békekutató, *Johan Galtung* az erőszakot mint a lehetséges és a megvalósuló közötti feszültség következményét definiálja. Az ily módon jelentkező frusztráció váltja ki az agresszivitást. Galtung megkülönbözteti a személyes és a strukturális erőszakot. Az elsőnél ez közvetlenül indul ki egy vagy több meghatározott személytől, a másodiknál pedig indirekt formában az adott struktúra közvetítésével valósul meg. (10)

Jamie Walker német pedagógus, aki a berlini Heinrich Zille általános iskolában valósított meg egy, az erőszakmentes konfliktusmegoldás elsajátítását célzó projektet, magát a konfliktust érdekek, szükségletek vagy vágyak összeütközéseként értelmezi, amely személyek vagy csoportok között keletkezik, és általában – de nem feltétlenül – erőszakos formát ölt. Az interperszonális síkon *az erőszakmentes konfliktusmegoldás résztvevői olyan megoldást próbálnak keresni, amely mindegyik fél számára lehetővé teszi ér-dekeik, szükségleteik, vágyaik kielégítését.* Ehhez – véli – szükség van a bizalomteli lég-körre, amelyben valamennyi egyén értékeit elismerik, tekintet nélkül szociális, kulturális, vallási, faji, nemi vagy családi körülményeire, az egymással szembeni nyitottság készségére és képességére, valamint a kritikus gondolkodás, a kooperáción alapuló megoldási mód megkeresése iránti igényre. (11)

Most következzenek két példa az erőszakmentes konfliktusmegoldáshoz szükséges képességek fejlesztését célzó programok közül.

Kingston Friends Workshop Group

A nevezett műhely a kvékerek kezdeményezésére jött létre London egyik elővárosában. Az általuk képviselt elmélet és az alkalmazott módszer a 60-as években alakult ki az Egyesült Államokban, de a következő évtizedekben Nagy-Britanniában is hozzáférhetővé vált. A Kingston Friends műhely azóta saját kézikönyvet is kidolgozott a helyi praxis számára. Ebben a keretben – általában a helyi intézetek szervezésében – pedagógusok és diákok számára bonyolítanak le többnyire háromnapos szemináriumokat.

Mind a pedagógusok, mind a diákok olyan gyakorlatokat végeznek el a szemináriumok során, amelyek lehetőséget adnak szociális képességeik fejlesztésére, valamint annak tudatosítására, miként válhatnak képessé önnön magatartásuk kedvező befolyásolására.

A megvalósulás mikéntjének szemléltetésére egy diákszeminarium rövid menetét ismertetem:

A résztvevők 16-17 éves diákok. A 30 résztvevő két kisebb csoportot alkot, tanáruk az egyikhez csatlakozik. A téma a jogok és felelősségek problémaköre, és a foglalkozás célja az erről folytatott vita segítségével tudatosítani a résztvevőkben, hogyan lehet e két tényezőt egymással összhangba hozni.

A foglalkozás résztvevői kör alakban foglalnak helyet, és nevüket kitűzik a ruhájukra. A foglalko-

zás során egy poszter ábrázolja az ún. „jéghegy-elvet”. Ennek lényege, hogy a személyközi kapcsolatokban lezajló problémamegoldás csupán a jéghegy csúcsa. A víz alatt maradnak a szükséges, gyakran elhanyagolt képességek: a kommunikáció, a kooperáció, az önérték tudata. Ez azt jelenti, sok problémát eredményesen meg lehetne oldani, ha hatékonyabb lenne a közlés és az egymásra való odafigyelés, fejlettebb lenne az együttműködés és mód lenne megmutatni saját értékeinket, illetve felfigyelni mások értékeire. A csoportfolyamat során megoldatlanul maradó problémák feltétlenül megoldódnak a későbbiekben, ha sikerül a csoport tagjai között egy kölcsönös bizalmon alapuló kapcsolatot kialakítani.

A konfliktusmegoldás képességeit figyelem- és kooperációs gyakorlatok segítségével mutatják be a fiataloknak a csoport vezetői (a facilitátorok). Eljátszatnak egy olyan szerepjátékot, amely a figyelmetlenséget szemlélteti. Egy asszony panaszkodik egészségi problémájáról, mialatt a partnere megpróbálja a figyelmet a valós problémáról különböző módon elterelni. Ezután a csoport más reagálási lehetőségeket is összegyűjt, majd rövid vitát folytat a témáról, majd a csoportvezető a véleményeket egy faliújságon rögzíti. Ezt követően véleményt kér arról, hogy miképpen lehet megállapítani, figyel-e a partner vagy nem, illetve hogy miért tartják egyik vagy másik reagálást kedvezőnek. Az adott csoportban a gyerekek általában azt válaszolták, hogy ők maguk is gyakran csak tettetik, hogy odafigyelnek a másik szavaira, holott csak akkor figyelnek oda igazán, ha a téma érdekli őket, vagy ha respektálják a beszélőt. Azt is megvallották, hogy ők maguk is ritkán érzik úgy, hogy valóban figyelnek a szavaikra. Problémáikkal legszívesebben a téma szakértőjéhez és nem a társaikhoz vagy tanáraikhoz fordulnának. Végül egy „brainstorming” keretében gyűjtik össze a jó hallgató tulajdonságait.

A következő gyakorlat lényege, hogy a résztvevők öttagú csoportjai egy-egy borítékot kapnak, és egy négyzet ebben rejlő szétदारabolt részeiből kell összeállítaniuk az idomot. A résztvevők elajándékozhatják egyik-másik darabot, de nem szabad elvenni azt másoktól, tilos továbbá egymással szót váltani. Az egyes csoportok különböző módon reagáltak a feladatra. Az egyik csoport például középre tette valamennyi darabot, hogy közösen alakítsák ki a négyzetet, és gyorsan el is készültek a feladattal. Egy másik csoport két résztvevője gyorsan megcsinálta a saját kis négyzetét, felállt, és elhagyta a terepet, miközben társaik hiába kísérleteztek avval, hogy a maradékból újabb négyzetet rakjanak össze. Ezt követően vita folyt a team-munkáról és a verseny kérdésköréről. A csoportvezetők megkérdezték, hogy hogyan élték meg a helyzetet a többieket cserbenhagyók, és utaltak arra, hogy nem csupán a játékban alakulhat ki hasonló helyzet.

Rövid szünet után bemutatták a konfliktusmegoldás szakaszait. Először kötetlen beszélgetés folyt a jogokról és kötelességekről. Szó esett az anyagi alapszükségletek kielégítésének jogától kezdve egészen a munkához és a szabadsághoz való jogig. Ezt követően valamennyi résztvevő készített az általa legfontosabbnak tartott jogból egy listát, majd párosával, azután négyes, végül nyolcas csoportokban törekedtek megegyezésre jutni a legfontosabb jogok kérdéséről.

A vezető közben két rajzot készített, amely a két csoport együttműködésének módját szemléltette, hogy össze lehessen hasonlítani az együttműködés színvonalát. Az egyik csoportban mindenki részt vett a munkában, a másikban két domináns csoporttag végezte el a feladatot, a többiek csupán figyelték őket. A kérdésre, hogy melyik mód jellemzőbb az iskolai életre, a többség azt válaszolta, hogy a második. „Kevés befolyásunk van, egyszerűen el kell fogadnunk a döntéseket” – mondták többen. „Ha a felnőttek meg is kérdeznak minket, azt nem azért teszik, mintha valóban kíváncsiak volnának a véleményünkre” – vélekedtek mások. S hogy miért nem kíváncsiak az iskolában a tanulók véleményére? A válasz: „Úgy gondolják, hogy egoisták vagyunk.”

A háromórás foglalkozást követően a résztvevők úgy vélték, hogy bár nehezen oldódtak fel a számukra szokatlan szituációban, de végül is kellemes tapasztalatokkal távoznak az első találkozásról. Ez főként annak köszönhető, hogy módjuk volt őszintén elmondani a véleményüket a felmerülő kérdésekről, és nem kellett hosszan és passzívan csak odafigyelni valaki másra. Azt is elmondták, hogy az iskolai helyzet egészen más, mert ott a tanárok rendelkeznek a tudással, és nem érdekli őket, hogy a diáknak van-e kedve a tanuláshoz, vagy sem. A csoport végül is úgy döntött, hogy a következő alkalommal a döntési folyamat témájával foglalkozik. (12)

Erőszakmentes konfliktusmegoldás az osztályban

A berlini Heinrich Zille általános iskola 1-6. osztályában kb. hét hónapon keresztül zajlott az erőszakmentes konfliktusmegoldás képességeinek kialakítását, illetve az ag-

resszív magatartás megelőzését célzó projekt. A munkába tizenegy pedagógus kapcsolódott be. (A projekt vezetője a már említett *Jamie Walker*.)

A program kimunkálói abból a meggyőződésből indultak ki, hogy az *agresszió terjedése pedagógiai eszközökkel megelőzhető*. A téma aktuális, hiszen az *egyre erőszakosabbá váló társadalmi környezetben a gyerekek, amennyiben nem ismernek meg más konfliktusmegoldási módokat, átveszik az erőszakos mintát*. Avval is tisztában vannak, hogy az agresszió sok esetben a perspektívatlanság érzésére vezethető vissza, valamint hogy a sok bizonytalansági tényező (például a bűnözés terjedése) arra ösztönözheti a fiatalokat, hogy berendezkedjenek az önvédelemre. A felnőttek társadalmá is gyakran azt sugallja, hogy az erőseké a világ.

Jamie Walker úgy véli, hogy az iskolának olyan teret kell teremtenie, amelyben az egyes emberek kölcsönösen odafigyelnek egymásra, és problémáikat – lehetőség szerint – erőszakmentesen oldják meg. Ehhez nem elegendő pusztán megnyugtatni, lecsillapítani a gyerekeket, hanem meg kell velük tapasztaltatni azt, hogy képesek életük szabályozására, jogos igényeik, érdekeik érvényesítésére.

A projekt résztvevői nehéz és fáradságos munkaként beszélnek eddigi tevékenységükről. Márcsak azért is tűnik mindez megterhelőnek, mert az érintett osztályokban szaporodnak a konfliktusok. Ennek oka, hogy a projekt eredményeként a gyerekek tudatosabban bánnak a konfliktusaikkal, törekednek azokat végigvinni, nem leplezik el problémáikat. Az is tény, hogy a pedagógusok tudatosabban figyelnek oda a konfliktushelyzetekre, és olyan problémákat is észrevesznek, amelyekkel korábban nem törődtek volna.

A tapasztalatok alapján a konfliktusok jelentős része abból ered, hogy *a gyerekek képtelenek a feszültségeiket elviselni anélkül, hogy ne reagáljanak azokra azonnal és erőszakos módon*. A megfigyelt konfliktusok többsége igen rövid idő, többnyire percek alatt lejátszódik, anélkül hogy világossá válna, ki és miért kezdte a veszekedést.

Azt is meg lehetett figyelni, hogy akadnak gyerekek, akik állandóan konfliktusokba bonyolódtak. A lányok általában nem annyira verekedősek, inkább hajlanak a verbális konfliktusmegoldásra, mint a fiúk. Az ő agresszivitásuk inkább közvetett módon nyilvánul meg, például kiközösítik egy-egy társukat a csoportból. Az is általános tapasztalat, hogy *a tanárok intenzívebben foglalkoznak a fiúk konfliktusaival, ugyanakkor nem használják ki azokat a pozitív lehetőségeket, amelyeket a lányok erőszakmentes konfliktusfeloldási próbálkozásai nyújthatnának*.

A pedagógusok és a gyerekek közötti konfliktusok egy része abból ered, hogy egyik-másik tanár nehezen viseli el a gyerekek nyugtalanságát. Sokukat zavarja, hogy viszonylag sok erőt és energiát kell a rend és a fegyelem megteremtésére fordítani. Sok konfliktus adódik abból is, hogy a gyerekek nem, vagy csak részben teljesítik a pedagógus utasításait.

Azok a tanárok, akik világos és egyértelmű követelményeket állítanak, könnyebben boldogulnak evvel a problémával. *Hogy képessé válik-e a pedagógus a konstruktív konfliktusmegoldásra, az az osztállyal kialakított kapcsolat minőségén, a kölcsönös bizalom mértékén múlik*. Az is bizonyos, hogy amennyiben a pedagógus agresszív módon reagál, a konfliktus könnyen eskalálódik, de az is lehet, hogy elfojtódik. A tanári agresszivitás csak úgy mint a megoldás halogatása gyakran jele a tehetetlenségnek.

A projekt egy részletes kérdőív egyéni kitöltésével indul, amelyen a pedagógusok megkísérik összegyűjteni az osztályukban megjelenő konfliktusokat. Kérdésekre válaszolnak – többek között – az osztály alaphangulatát, a megjelenő konfliktusok idejét, helyét, témáját, érzelmi hatását illetően.

A projekt alapelvei a következők:

a) *Önmagunk és mások tisztelete*

Minden emberben rejlik valami pozitívum, csak felszínre kell ezt hozni. A rendbontó

magatartás mögött gyakran figyelemfelhívási igény húzódik, amely sok esetben negatív énképből ered. Mások viszont szégyellik saját negatívumaikat, visszahúzódóvá válnak. A pedagógus feladata, hogy felfedezze és a gyerekekkel is észrevétesse társaik pozitívumait.

b) *Odafigyelés és megértési készség*

Odafigyelni nem pusztán annyit jelent, hogy nem beszélünk bele a másik szavába, hanem azt is, hogy megpróbáljuk megérteni, amit mond, rájönni, milyen érzelmek rejlenek a szavai mögött. Ha közben saját gondolatainkkal vagyunk elfoglalva abból a célból, hogy azokat fegyverként vessük majd be, nem lehetünk képesek valóban odafigyelni a másikra.

c) *Beleélő képesség (empátia)*

Ennek során a különböző szerepek, magatartásformák iránti megértés felkeltése a cél. Az egyes gyerekek is különböző szerepeket realizálnak (szüleik gyermekei, testvérek, diákok stb.). Ki hogyan látja őket ezekben a szerepekben? Mely képességeket értékeli a gyerekek szüleikben, tanáraikban, osztálytársaikban, barátaikban? Mit jelent a barátság, és hogyan viselkednek azokkal az emberekkel, akiket nem szeretnek?

d) *Önérvényesítés*

Azaz – önmagunk *erőszakmentes érvényesítése* anélkül, hogy másoknak ártanánk. Érdemes az osztályban beszélgetni arról, hogy mi különbözteti meg az önérvényesítést az agresszivitástól, illetve a passzivitástól. Mi a következménye annak, ha az egyik gyerek megfenyegeti a másikat? Milyen szerepet játszik a hatalom és a félelem a kapcsolatokban? Beszélgetni lehet a demokratikus döntés folyamatáról, valamint arról, hogy milyen módot lehet az egyén és a csoport érdekeit ütköztetni.

e) *Együttműködés a csoportban*

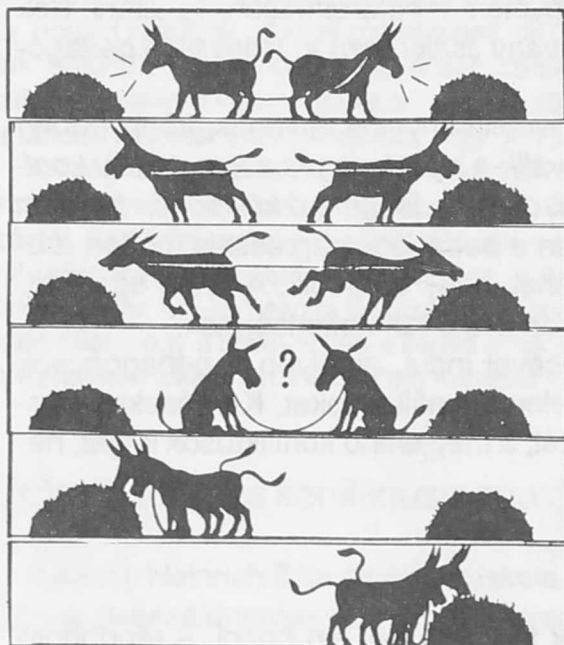
A program keretében egy képregény formájában bemutatott állatmese szemlélteti az együttműködés fontosságát. Két egymással összekötött számár számára két kupac elevelt helyeztek el olyan távolságra egymástól, hogy ha egyidejűleg akarnák mindketten a sajátjukat elfogyasztani, képtelenek lennének rá. Mit csinálhatnak annak érdekében, hogy a táplálékhoz jussanak? A gyerekek által felvetett megoldások a következők:

- két számár felváltva megeszi az egyik, majd a másik szénakazlat, de fennáll a veszély, hogy veszekedni fognak azon, hogy valamelyikük gyorsabban és így többet eszik;
- együtt elmennek az egyik kazal mögé és közelebb húzzák egymáshoz, hogy egyszerre érhesék el mindketten a saját táplálékukat;
- elrágják a kötelet és így mindketten megehetik a saját adagjukat;
- addig veszekednek, míg mindketten éhen maradnak.

A tanulság mindenképpen az, hogy csak egymással együttműködve lehet megoldani a problémát.

f) *Nyíltság és kritikus gondolkodás*

Ez a szempont nem csupán azt jelenti, hogy nyíltan és kritikusan tudjuk szemlélni a felmerülő konfliktust, hanem azt is, hogy új információk birtokában vagy a szituáció jobb megértésének eredményeként képesek vagyunk saját véleményünk korrigálására. Nagyon lényeges a tisztességes kritika képessége, valamint a saját tévedés, hiba belátása, a meglévő kétségek bevallása. Sok konfliktus ugyanis éppen a hiányos vagy hatástalan kommunikációból ered, és a probléma részletes megbeszélése egyben megoldáshoz is vezethet. Minél hosszabb időre odáz-



zuk el a konfliktus nyílttá válását, ez annál intenzívebb és hevesebb lesz, és általa könnyen megromolhat az adott kapcsolat. Az is megtörténhet, hogy a valóságos helyett álkonfliktusba bonyolódunk, és csupán azért nem szembesülünk a valódi problémával, mert félünk annak bevallásától. Így is gyakran felőrlődhet egy kapcsolat. Mindennek elkerülése érdekében célszerű megbeszélni az osztállyal az alábbi kérdéseket:

- Milyen érzés kritizálni, illetve kritizálva lenni?
- Hogy lehet tisztességes kritikát gyakorolni, és milyen helyzetekben kell lemondani a kritikáról?
- Hogyan kezeljük a sérelmeinket, illetve az esetleges sérelmektől való félelmünket?

g) *Fantázia, kreativitás, humor*

A feszültség fokozódása megelőzhető megfelelő humorérzéssel, fantáziával, például szokatlan, irreális megoldási módok gyűjtésével.

A projekt során a következő *követelményeknek* kell megfelelni:

- a foglalkozás ne csak a kognitív, hanem az affektív síkra is irányuljon;
- arra kell törekedni, hogy a tanulók önállóan tevékenykedjenek, önállóan döntsenek;
- fontos, hogy a foglalkozások tanárnak és diáknak egyaránt örömet okozzanak, ezért szükséges, hogy a komoly gyakorlatok közé fellazító játékokat iktassunk be;
- a pedagógus mindenkor vállalja önmagát, a pozitív minta nyújtásának kötelezettsége nem jelenti azt, hogy nem vállalhatja saját érzelmeit, például jogos haragját;
- elengedhetetlen a rugalmasság, hiszen éppen a személyközi kapcsolatokban nem lehet előre látni, miként fognak történni a dolgok. A merevség azt sugallhatja tanítványainknak, hogy nem igazán bízunk önállóságunkban.

A program az alábbi *témakörökből* épül fel:

- ismerkedés, lazítás;
- saját értékeink felfedezése;
- kommunikáció;
- kooperáció;
- fiúk és lányok kapcsolata;
- erőszakmentes konfliktusmegoldás.

Egy példa

A fiúk és lányok kapcsolatán belül egy ajánlott téma az előítéletekről szól.

A cél: az osztály vitatkozzék a társadalmi előítéletekről a lányok és fiúk, illetve az idős emberek eltérő képességeivel kapcsolatban.

Korcsoport: 4-8. osztály

Eszközök: poszterek, írónok

Időkeret: legalább egy tanítási óra

A foglalkozás menete:

Három poszter kerül a falra a következő felirattal: „A lányok nem ...”, „A fiúk nem ...”, „Öreg emberek nem ...”. A mondatokat egy, az osztállyal folytatott brainstorming keretében fejezik be. Mindent felírnak a poszterekre, ami csak felmerül. Egyik-másik esetben nem kerülhető el ugyan a spontán tiltakozás, de ezt egyelőre figyelmen kívül lehet hagyni.

Második lépésként az osztály áttekinti a listát, és kihúzza azokat a válaszokat, amelyek nem felelnek meg a valóságnak (pl. a lányok nem tudnak focizni, a fiúk nem tudnak kötni, öreg emberek nem látnak jól). Azután lehet arról beszélgetni, hogyha nem igaz, miért gondolják mégis így egyes emberek.

A harmadik szakaszban az osztály önként jelentkező tagjai adnak elő szituációs játékokat, amelyek segítségével a hamisnak ítélt előítéletek ellen érvelhetnek. Például a lányok bebizonyítják technikai képességeiket. (13)

Erőszakmentességre és konstruktív kommunikációra nevelés kreatív módszerrel

A didaktikus gyermekszínházat, a Teatro didattico il torchio-t 1971-ben Rómában alapította a színházi kritikus újságíró, Aldo Giovanetti. Szándékát az váltotta ki, hogy szerinte a középkori mesék, valamint a tévében sugárzott modern mesék és kalandfilmek le-

egyszerűsítve ábrázolják a világot, felosztva azt a jók és a rosszak között. A rosszakkal szemben pedig elfogadható eszköznek számít az erőszak.

Giovanetti saját maga írja a darabokat, közben rendezőként is tevékenykedik. A darabok azonban nem készülnek el előre, csupán az alaphelyzet adott, és a nézők (a gyerekek) részvételével, az ő rögtönzéseik nyomán alakul ki a végleges produkció. Így egy előadás a jelenlévő gyerekek életkorának, érettségének, élettapasztalatainak függvényében más és más, valamennyi egyszeri esemény. A nézők alkalmat kapnak arra, hogy kifejthessék véleményüket a világ dolgairól, az emberi kapcsolatokról, s közben kiélhessék kreativitásukat, miközben – a tapasztalatok szerint – kitűnően szórakoznak. (Giovanetti az előadásokat „spettacoli didattici”-nek nevezi.)

A csoport azóta is rendszeresen fellép bel- és külföldön. Hogy világosabbá váljék az alapkonceptió, következzen itt egy római előadás leírása.

A nézők – ezúttal kilencéves gyerekek – nyolcvan voltak.

A darab főszereplője a Szép Királynő, aki egy fantáziavilágban él: gonosz nagybátyja fogságában. Helyzete átélhetővé válik a nézők számára, amikor a gonosz nagybácsi lejön a színpadról, és néhány gyereket foglyul ejt, megkötöz. Az ő foglyul ejtésük következtében kezdi a királynő megérteni, belátni nagybátyja igazságtalanságát. Azt javasolja a gyerekeknek, miután meghívta őket a palotájába, hogy menjenek el Sorin herceghez, és kérjenek tőle segítséget. Mivel a herceg messze lakik, gyalog, csónakon, repülőgépen, hegyeken, völgyeken és őserdőkön keresztül kell a gyerekeknek eljutniuk hozzá. (A „vándorút”-hoz igénybe veszik a színház előcsarnokát és nézőterét is.) Végül odaérnek a herceghez, elbeszélik neki a problémát és segítséget kérnek. A herceg velük megy a királynő palotájába. Leváltják a gonosz nagybácsit, majd megülik a királynő és a herceg lakodalmát. Együtt ünnepelnek a színpadon, táncolnak, énekelnek, rövid köszöntőket mondanak, felvonulnak. Azután este lesz, a színpadon valamennyien aludni mennek. Feljön a hold és a színpadot különös neszek népesítik be: huhog a bagoly, az állatok sétálgatnak, a szél mozgatja a faágakat. Reggel a gyerekek a színészekkel együtt felébrednek, és visszamennek a nézőtérre.

A királynő ikreket szült: egy fiút és egy lányt, akik a nemek egyenjogúságáról vitatkoznak. A fiú úgy véli, hogy a nők gyengébbek és kevésbé értelmesek, mint a fiúk, és ezért kell neki a trónt örökölnie. Egy csoport (többségükben a lányok), kimennek a „hercegnővel” az előcsarnokba, a többiek a „herceggel” benn maradnak a nézőtérre, hogy hadgyakorlatot tartsanak. A végén megint összeeresztik a két csoportot, és felteszik a kérdést, hogy miként lehet a legjobban megoldani a vitás kérdést. Azután ismét megjelennek a színpadon a királynő és a herceg (a szülők), és valamennyien megegyeznek abban, hogy nem a konfliktus, hanem a megegyezés teszi harmonikussá az életet.

Az anti-mese döntő eleme maga az akció, a tevékenység. A *felnőttek ezúttal nem írják elő, miről mit gondoljanak a gyerekek*, nincsenek előre elvárt válaszok, megdönthetetlen igazságok. Egyszerűen „csak” beszélgetnek a nézőközönséget alkotó gyerekekkel, módot adnak arra, hogy kifejtsék véleményüket, miközben arra is lehetőségük nyílik, hogy természetes energiájukat levezessék. A megszokott felnőtt mentalitástól eltérően a színház tagjai kommunikálni próbálnak a publikummal, *az értelmükre apellálnak, és komolyan veszik őket*.

Gyermek és felnőtt nézők lelkes reakciója igazolja a színház sikerét. Természetesen vannak e módszernek kemény kritikusai is. Többen úgy vélekednek, hogy e megoldás életidegen, a mai gyerekeket ugyanis sokkal inkább a televízió, a video és a számítógép modern világával kellene megismertetni, hiszen ebben élnek, ebben fognak élni. Giovanetti azzal érvel, hogy *e modern eszközök elszűrítik a gyerekek fantáziáját, passzív befogadókká silányítják őket. Színházát a gyerekeknek általánosan kínált fogyasztói magatartás alternatívájaként szeretné működtetni. (16)*

Az együttműködés képességeinek fejlesztése

A kooperációs képességek fejlesztéséhez a hagyományos iskolai módszerek kevés lehetőséget nyújtanak. A frontálisan vezetett tanítási órákon a tanulócsoport többnyire atomizálódik, ki-ki egyénként áll kommunikációs kapcsolatban az órát vezető tanárral. A kooperáció képességeinek fejlesztésére adnak módot viszont az olyan *differentiált tanulásszervezési eljárások*, mint a csoportmunka, a páros munka. Az együttműködés, a kooperáció számára is számos lehetőséget nyújt a Dániában és Hollandiában különösen nagy intenzitással terjedő projektmódszer, amely eleve a tanulók közös és öntevékeny munkájára épít, és alapjában változtatja meg a hagyományos tanár-diák kapcsolatot, lehetőséget kínálva a közöttük kiépíthető termékeny kooperációra is. (15)

A francia reformpedagógus *Freinet* egy sor kooperatív tanítási és tanulási módszert alakított ki, mint – többek között – az osztályújságok szerkesztése, az iskolai nyomdák működtetése, s az interkulturális nevelés eszközeként is számon tartott levelezés külföldi gyerekekkel. (16)

A hagyományos – többnyire az idegen nyelv tanulásához kapcsolt – *levelezés a külföldi kortársakkal* új lehetőségekkel látszik bővülni az elektronikus levelezés megvalósulása révén. (17) A számítástechnika segítségével a különböző nemzetiségű gyerekek és felnőttek közötti kapcsolatfelvétel és lehetséges kooperáció új távlatokat nyithat meg.

„Azok a társadalmak tudtak jól működni – nyilatkozta az Új Pedagógiai Szemlének *Vámos Tibor* akadémikus –, amelyek kialakították a maguk adekvát és stabil konfliktusmegoldási rendjét. A számítástechnika segítségével lehetővé válik, hogy a gyerekek az osztály szintjén szembesüljenek a kooperatív, megegyező, mérlegelő társadalom kommunikációs és érintkezési protokolljával, kultúrájával. Az így szerzett tapasztalatot, az így kialakított kooperációs technikákat az ide járó gyerekek bizonyosan át fogják vinni a saját társadalmi gyakorlatukra.” (18)

JEGYZET

- (7) Forrás: *Walker, Jamie*: Gewalt und Konfliktlösung in Schulen. Berlin, 1989. 24. p.
- (8) Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung. Amt für Schule „Grundsätze für Friedenserziehung für Hamburger Schulen”. Hamburg, 1983. 4. 6. p.
- (9) Education for Peace. London, 1984. 9. p.
- (10) *Galtung, Johan*: Strukturelle Gewalt. Reinbek Verlag, 1975. 5. p.
- (11) *Walker* (1989), i.m. 47-50. p.
- (12) *Walker, Jamie*: Gewaltfreie Konfliktlösung im Klassenzimmer. Eine Einführung. Pädagogisches Zentrum, Berlin, 1991. 19-31.p.
- (13) Forrás: *Walker* (1991), i.m. 50-54. p.
- (14) Forrás: *Walker* (1989), i.m. 45-47. p.
- (15) *Bossing, N.L.*: Die Projektmethode. Mifflin, Boston, 1942. In: Kaiser: Projektstudium und Projektarbeit in der Schule. Klinkhard, Bad Heilbronn, 1977.; *Frey, K.*: Die Projektmethode. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1982.; *Hortobágyi Katalin*: Projekt kézikönyv, IFA-IFK, ALTERN 1. 1991. és A projekt eszméről?... oktatásról?...tanulásról?...módszerről? = Új Pedagógiai Szemle, 1990/7-8. 165-169. o.
- (16) *Borre, Michel*: Freinet és a modern nevelés. Magyar Eszperantó Szövetség, Budapest, 1990.
- (17) Az elektronikus levelezés magyarországi megvalósulásáról számol be *Horváth Attila* Elektronikus információcsere – globális nevelési program című írásában. = Iskolakultúra, 1991/5. 64-66. p.
- (18) „Az iskolának meg kell tanítania az új kooperációs technikát.” – Beszélgetés *Vámos Tibor* akadémikussal (*Schüttler Tamás*). = Új Pedagógiai Szemle, 1992/7-8. 96. p.

Osztályfőnökség – igazgatói szemmel

HOFFMANN RÓZSA

Amikor mint szülők, gyermekeink iskolai dolgaival foglalkozunk otthon, az általunk elmondottakhoz akarva-akaratlanul hozzárendeljük az osztályfőnöktől a szülői értekezleten hallottakat és tapasztaltakat is. Az iskoláról szóló véleményalkotásunkban így meghatározó szerepet játszik személye. Amikor saját diákéveink jutnak eszünkbe, így vagy úgy, de felbukkan emlékezetünkben hajdan volt osztályfőnökünk arca. Míg néhány más tanárunk vonásait esetleg már rég elmosta az idő. Amikor volt tanítvány keresi fel bármi okból alma materét, önazonosítása hangszílyos jegyeként rögtön közli az érdeklődővel, hogy mikor és kinek az osztályában végzett. Így már el tudjuk őt helyezni időben és térben, s ismerősként tárgyalunk vele, bár talán korábban sohasem láttuk. És amikor saját iskolánk személyesen nem ismert diákjához kell akármilyen oknál fogva eljutnunk, a legkézenfekvőbb megoldás, ha az osztályfőnökén keresztül tesszük ezt. Őhöz fordulunk akkor is, ha mint vezetőknek, személyesen kell törődnünk egyik-másik tanítványunkkal.

Szülő, diák, tanár vagy igazgató – mind tapasztalja és tudja, hogy iskoláinkban a *legmeghatározóbb pedagógiai szerepe az osztályfőnököknek van.*

Létezhetnek azonban – mint ahogyan léteznek is – osztályfőnökök nélküli iskolák. Számuk egyelőre elenyésző; kivételnek számítanak, esetleg kísérleti stádiumban működnek. A továbbiakban természetesen – elismerve öntörvényű létezésük jogát – nem róluk lesz szó. Hanem arról a több ezer magyarországi általános vagy középiskoláról, ahol a gyerekeket *osztályokba* sorolja be év elején az igazgató, s amelyeket az *osztályfőnökök* vezetnek néhány éven keresztül. Hazai viszonyaink között valószínűleg ez a szervezési forma marad az uralkodó még beláthatatlanul hosszú ideig.

Az osztályfőnökség *szerep, feladat, hivatás és életforma egyszerre.* Továbbá rendkívül bonyolult *munkakör*, amelyre tanáraink jóformán alig kapnak felkészítést. Ezért hát minden egyes iskolában külön-külön kell tartalommal megtölteni az „osztályfőnök” fogalmát. Az iskolai műhelyekben kell eldönteni, hogy milyen és mekkora szerepet szánunk e tisztség betöltőinek, s ugyancsak ott kell felkészíteni a kiválasztottakat a feladatra. Jó ezért, ha a pedagógiai vezető (többnyire az igazgató) idejekorán felteszi és megválaszolja a következő kérdéseket:

1. Milyen szerepre ill. feladatra kéri fel és bízta meg az osztályfőnököt?
2. Kiből, milyen készségekkel és személyiségjegyekkel bíró pedagógusból legyen osztályfőnök?
3. Milyen ismeretekkel rendelkezzen?
4. Milyen módon történjék a kiválasztása?
5. Mikor?
6. Melyek lesznek a konkrét feladatai?
7. Milyen konfliktushelyzetekre tanácsos felkészíteni?
8. Hogyan értékeljük és díjazzuk munkájukat?

A továbbiakban az itt felsorolt kérdésekre törekszünk *egy lehetséges* választ adni:

1. Az osztályfőnök legfontosabb, semmi más mögé nem sorolható feladata, hogy a rábízott *minden egyes gyermeknek nevelője* legyen.

Azt, hogy miképpen értelmezzük a nevelő és a nevelés fogalmát, szándékosan nem fejtjük ki ezúttal. Hiszen a két véglet, a liberális „laissez faire” és a proszos „drill” között számtalan árnyalat létezik. Az egyes iskolák, s ezeken belül az egyes nevelők arculatára épp az a legjellemzőbb, hogy melyiket választják az árnyalatok közül. Bármilyen nevelési elveket követ is azonban az osztályfőnök, az ő kitüntetett hivatása, hogy *figyelje, kövesse és befolyásolja tanítványai személyiségének fejlődését*. Ideális esetben szoros lelki kapcsolat alakul ki közte és egyes diákjai között. Amennyiben ez nem történik meg, mert pl. a fiatal egy másik nevelőhöz jobban kötődik, az osztályfőnöknek akkor is kötelessége marad, hogy figyelje és koordinálja a diákot ért különböző hatásokat.

Másik hangsúlyos nevelői feladata, hogy segítse és irányítsa az osztályt *jó közösségé formálódni*.

Itt érdemes megállni egy gondolat erejéig. A szocialista pedagógia mindenenk fölé emelte a közösség fogalmát, háttérbe szorítva, vagy éppen elítélve az individuális nevelést. Ennek az elvnek és gyakorlatnak kártékony vadhajtasai még ott terebélyesednek iskolánk falai között. Időt-türelmet próbáló feladat lesz nyesegetni is kiirtani őket. De nem olyan áron, hogy teljesen elvetjük a közösség pozitív fogalmát, Hanem úgy, hogy megtaníttuk növendékeinket arra, hogyan lehet és kell közlekedni, cselekedni, boldogulni *egy demokratikus kisközösségben* (osztályban és iskolában egyaránt), *megalkotva és betartva-betartatva* annak szabályait.

A dolog nem könnyű, ha szem előtt tartjuk, hogy tanítványaink gyakran ellentétes érdekeket (értékeket) hordozó szuverén egyéniségek, sorsközösséggé formálni együttesüket néha bizony majdnem lehetetlen. Ám ha lemondunk ennek megvalósításáról, megfosztjuk őket az „élet iskolájától”; attól, hogy viszonylag veszélytelen gyakorlóterepen próbálgathassák majdani állampolgári létük játékszabályait. Ennek a bonyolult, konfliktusoktól terhelt folyamatnak tapintatos irányítója az osztályfőnök. E közösségformáló szerepében véljük megragadni társadalmi küldetése második lényeges mozzanatát.

A kettős nevelői szerep mellé szorosan odakívánkozik a *szervezői-ügyintézői*. Hiszen az osztály iskolai tevékenységét és szabadidős programjait szervezni és intézni kel. Előrelátóan, tudatosan, a mindenkori pedagógiai céloknak megfelelően alárendelten, és fokozatosan átengedve a terepet az osztály önszerveződésének. Elegendőnek látjuk, ha itt csak megemlítünk néhány tipikus feladatot. Ilyenek: a tantárgyfelosztás és órarend egyeztetése; az osztályterem rendjének kialakítása; korrepetálások, tanuló párok szervezése; szülői értekezletek és/vagy fogadóórák tartása és koordinálása; a helyettesítések figyelemmel kísérése; tankönyvellátás, orvosi vizsgálat, iskolai étkezés, szociális gondoskodás; rövidebb-hosszabb kirándulások, múzeum- és színházlátogatások szervezése; osztály-klubdelutánok, szalagavató vagy farsang, ballagás, tabló, évvégi vizsga vagy érettségi, bakett, továbbtanulási ügyek intézése stb. A felsorolást folytathatnánk, nehezen érնénk a végére...

Az osztályfőnök a fentiekén túl fontos *nyilvántartások vezetője* is. Itt első sorban nem olyanokra gondolunk, mint amit bárki másra, akár diákra vagy szülőre rá lehet bízni (ld. pl. osztálypénz), hanem olyan adatok-tények rögzítésére, amelyek az egyes gyerekek életének alakulása szempontjából lényeges információk hordozói. Így pl. az osztályfőnöknek ismernie kell tanítványai szociális háttérét. Jó, ha a családra vonatkozó ismereteket személyes feljegyzéseken vezeti. Tanácsos rögzíteni a gyermek fizikai fejlődésére vonatkozó egészségügyi adatokat is. Elengedhetetlen, hogy nyilvántartsa tanítványai különórát, szakköri elfoglaltságát, fakultációs választásait, nyelvtanulását, vizsgatárgy-

választását és továbbtanulási szándékát. Ugyancsak könyvelnie kell a tanuló hiányzásait, ennek okait, a betegségeit stb.

E feljegyzések nem az öncélú önadminisztráció kellékei, hanem a gyerek személyes életpályája alakulásának nyomon követését segítik, úgy is, mint a gyakran hézagossá váló memória támpillérei. *Nem tekinthetjük hát őket a pedagógiai munkától idegen, főlősleges adminisztratív munkának.*

Ám *vannak ilyenek is.* Nem épp főlőslegesek, mivelhogy az egyes gyermek, az iskola egésze vagy az iskolarendszer működése szempontjából szükségesek és hasznosak. De semmiképpen sem olyanok, amelyek az osztályfőnök nevelő-szervező munkájának elengedhetetlen tartozékai volnának. Viszont iskoláink többsége egyelőre nem rendelkezik megfelelő infrastruktúrával ahhoz, hogy e másodlagos, ám iskolaszervezési szempontból szükségszerű adminisztrációt ne az osztályfőnököknek kelljen elvégezniük. Így kényszerűségből nekik kell vállalniuk az előzőek mellé némi *bürokrata szerepet* is. (Idő-szerű oktatáspolitikai feladat volna végre megszabadítani őket ettől.) Ebbe a körbe sorolhatók a következő feladatok: ellenőrzők és bizonyítványok kitöltése, az osztálynaplók vezetése, statisztikai kimutatások és összesítések készítése, különböző pénzbeszédsek, *közvetítések* az iskolavezetés és a családok között stb.

Ehhez a körhöz járul még gyakran olyan adminisztratív vagy szervezési feladatok el látása, amelyre valamilyen iskolán kívüli szerv szólítja fel az osztályfőnököt, s amelyet az iskola vezetésének valamilyen oknál fogva nem sikerült elhárítania. Pl. a különböző akciókban való szervezett részvétel többnyire idegen az iskola nevelő-oktató funkciójától. Ezért az ilyen szerepvállalás megtagadására iskolai szinten bátorítani tanácsos az osztályfőnököt.

A felsorolt szerepek-feladatok nem érvényesülnek mindig kristálytisztán. Gyakran öszemosódnak, egyik a másik által válik megfoghatóvá. Átfedések is fellelhetők közöttük. Fontossági vagy sürgősségi sorrendjükre nincs recept, az mindig az egyedi, az éppen aktuális pedagógiai helyzet függvénye. A nevelői munka *szakmai* jellege azonban egyrészt megköveteli, hogy mind az osztályfőnök, mind az iskola vezetése *elméletileg* tisztában legyen jelentőségükkel. Másrészt megkövetelné, hogy a pedagógusok rendelkezzenek is e bonyolult szerep vállalásához szükséges ismeretekkel és készségekkel. Tapasztalataink szerint e téren komoly tartozásai vannak még tanárképzésünknek.

2. Kísérreljük meg legalább azt, hogy csokorba szedjük az osztályfőnöki szerep optimális betöltéséhez szükséges személyiségjegyeket.

A felsorolás – mint minden ilyen – természetesen idealizált lesz. A tökéleteset készül felvázolni, tudván, hogy a tökéletesség az élet gyakorlatában elérhetetlen kategória. Mégsem tekinthetők főlőslegesnek e próbálkozások. Mert egyfelől e tulajdonságok némelyike már a bölcsőben sajátja az embernek, vagy éppen hiányzik belőle. A szerepre történő kiválasztásnál tehát jó, ha tudjuk, voltaképpen milyen vonásokat is keresünk a leendő osztályfőnökökben. Másfelől e készségek nagy része tanulható és fejleszthető. E vonatkozásban tehát a szerepre történő fölkészítésben-fölkészülésben nélkülözhetetlen a tudatosításuk.

Nézzük tehát, hogy kit ajánlunk osztályfőnöknek kiválasztani. *Milyen ember, milyen pedagógus* legyen a kiválasztott személy?

– Tekintettel arra, hogy ő az első számú nevelője mintegy harminc diáknak, az iskola nevelési eszményei is elsősorban rajta keresztül inkarnálódnak. Olyan személy kell legyen tehát, aki vállalja, képviseli és *azonosul az intézmény eszmerendszerével.* (Persze e szempont csak ott érvényesül, ahol ilyen eszmerendszer markánsan megjelenik.)

– *A legfelkészültebb nevelő és igen jó szaktanár* legyen. A kettő mereven nem választható szét, mégsem ugyanaz. Az első szerep gyakran másfajta beállítódást és készségeket kíván meg, mint az utóbbi. Kezdő tanáraink többnyire a szaktanári szerepre kaptak felkészítést. Az osztályfőnöki munkakörben viszont az előbbi a meghatározóbb. Mégsem

nélkülözheti a jó osztályfőnök a jó szaktanár felkészültségét. Hiszen a nevelés cáfolhatatlanul leghatékonyabb eszköze a személyes példa. A tudás átadására szerveződött intézményben pedig – amilyen az iskola is – csak a tudás tekintélyt vonzó példájával lehet eredményesen nevelni.

– Fontos szempont, hogy a majdani osztályfőnök beállítódása gyerekközpontú legyen. Vagyis – ahogyan mondani szokták – *ne a szaktárgyat, hanem a gyermeket* akarja tanítani. (Jó volna, ha e kritérium minden egyes pedagógusunk esetében érvényesülne!)

– A *szeretet, a megértés, a másság elfogadása, az empátia* iránti készség a nevelő nélkülözhetetlen személyiségjegyei. Közülük – hétköznapias használata ellenére – a szeretet fogalmának filozófiai értelmezése vagy értelmezetlensége körül mutatkozik a legtöbb zavar. Tapasztalataink szerint a legtöbbször érzelmi síkon mutatkozik meg, és mint érzelmet definiálják sokan. Holott a nevelésben és (általában az emberi kapcsolatokban) a tettekben megnyilatkozó szeretetnek lehet csak energiaátvivő szerepe.

– A nevelő kiforrott *világképpel* és ebből következő *szilárd erkölcsi értékrenddel* bírjon. Csak ez esetben válhat jellemző tulajdonságává a *határozottság és következetesség*. Ezek hiányát már a kisiskolás is megérzi, sőt megszenvedi. Hiszen a határozatlanságnak és következetlenségnek édestestvére az igazságtalanság, az ingerültség, a szándékos vagy akaratlan megalázás stb. Az ilyen hibákat-vétkeket elkövető nevelő kezei között pedig a gyermek könnyen lelkiileg sérültté válhat. A szilárd és pozitív erkölcsi értékrend hiánya ennél fogva alkalmatlanná teszi a pedagógust az osztályfőnöki szerepre.

– További fontos és hasznos tulajdonságok még a leendő osztályfőnökök esetében: a tartós *figyelem, tolerancia, diplomáciai érzék, kellő rugalmasság* és határozott akarat egyensúlya, *önkontroll, személyes vonzerő, önbecsülés, a saját személyiségével való bánni tudás, a másokra való hatni tudás, munkabírási, szorgalom, rendszeret és rendszerezés, humor, kezdeményező készség, agilitás* stb. Mindezt azonban csak a *hit* teszi élő erővé a nevelés folyamatában; az abban való hit, hogy nevelői munkánk nem hiábavaló, hogy céljaink javarészét el tudjuk majd érni. Ez hívják másként pedagógiai optimizmusnak.

3. Mint említettük, tapasztalataink szerint az osztályfőnöki szerepre nincsenek kellőképpen felkészítve fiatal pedagógusaink. Ahol ez a szubjektív tapasztalás igazolást nyer, az iskola vezetésének a feladata lesz felkészítésüket valamilyen továbbképzés formájában megoldani. A továbbképzések formája szinte végtelen számú, hatékonyságuk foka egyénenként változó. A formát tehát célszerű az egyéni adottságokhoz adaptálni.

A fel-, illetve továbbképzés *tartalmát* ugyanakkor az osztályfőnöki szerep megkívánta képességekből és jártasságokból kell levezetni. Ahol a legnagyobb a hiány, ott tanácsos kezdeni. Úgy tűnik föl, hogy az osztályfőnököknek a *következő diszciplínák* terén kellene mielőbb a korábbinál otthonosabban mozogniuk: pszichológia (fejlődés- és neveléslélektan, szociálpszichológia), vezetéselmélet, tanulásmódszertan, anyanyelv-stílusismeret-retorika, „diplomáciai” alapismeretek, etika, konfliktuskezelés, rendszerelmélet, szervezési ismeretek; s ismét csak önismeret, hatni tudás, akaratátvitel. Den nem hanyagolható el az osztályfőnök szaktárgyi továbbképzése, *általános műveltségének* állandó gyarapítása sem.

Ez utóbbi sorsfordító jelentőséggel bíró társadalompolitikai kíváncsi is. Hiszen csakis az a nevelő lesz képes hűen reprezentálni a szellemi értékek megbecsülését (s ezáltal hozzájárulni egy ilyen értékrenden alapuló modern társadalom építéséhez), aki széleskörű általános műveltsége folytán maga is értelmiségivé vált, és értelmiségi módján él és cselekszik. (Jól tudjuk, hogy e kérdés messze túlmutat az iskola falain. Ez azonban nem zárja ki, hogy legalább az iskolára vonatkoztatható konzekvenciákat levonjuk belőle.)

4. Kényes iskolaszervezési kérdés, hogy *hogyan válasszuk ki* az osztályfőnököket. Más lesz a válasz ott, ahol e feladat népszerűtlen; és megint más abban az iskolában, ahol a pedagógusok többsége osztályfőnöki szerepre aspirál.

Mi ezt az utóbbi állapotot tekintjük normálisnak. Nemcsak azért, mert az osztályfőnöki munka minden nehézsége ellenére jó és szép, és mert iskolaügyben évtizedek óta bevált szokás a tanárok-tanítók hivatásszeretetére apellálni, s eközben kihasználni, mondjuk ki nyíltan: kizsákmányolni őket. Hanem azért is ez a helyzet a normális, mert – mint láttuk – a jó osztályfőnök kritériumai nem sokban különböznek a jó tanárétól. Vagyis azt tekinthetjük normális állapotnak, ha tanáraink túlnyomó többsége azért lépett a tanári pályára, mert *gyerekeket akar nevelni*. S aki egyszer nevelésre vállalkozott, az hamar rájön: annál nagyobb az esélye a sikerre, minél több parcellát mondhat magáénak a nevelésben. Az iskolai nevelésben pedig az osztályfőnököknek van lehetősége a legtöbb parcella gondozására.

Ha abból indulunk ki, hogy az osztályfőnökség szerep, hivatás és – meghatározott időre szóló – életforma is, akkor elképzelhetetlen, hogy ne az *adott pedagógus önkéntes vállalása* legyen döntő a kiválasztás mikéntjében. A feladatot nemcsak adni-kapni (és jól-rosszul elvégezni) lehet, de vállalni is. Így válhat robotizú munkából a személyes életet kiteljesítő örömteli, építő tevékenységgé.

A nevelés = építés. S mint ilyennek, az akarás, azaz a vállalás nélkülözhetetlen kötő-eleme. Az *osztályfőnök kijelölésekor tehát alapvető kritérium, hogy a pedagógus akarja is ezt a feladatot*.

Mint tudjuk, nem egyedül az iskola, s azon belül sem egyedül az osztályfőnök nevel. Csapatmunka ez a javából, ahol az osztályfőnök kezében van a karmesteri pálca. Hogy képes lesz-e összerendezni a zenekari tagok játékát, azon is múlik, hogy a tagok elfogadják-e őt vezetőjüknek.

Vagyis: *nem tanácsos osztályfőnököknek megbízni olyan pedagógust, aki nem élvezi a tanári kar többségének bizalmát*. A bizalom kinyilvánításának többféle módja is lehet: spontán közfelkiáltás, titkos vagy nyílt szavazás, közös véleménycsere stb. Nem a forma lényeges. Hanem az, hogy a leendő osztályfőnök is bizonyosságot szerezzen afelől, hogy nyugodtan támaszkodhat majd nevelőtársaira.

Az osztályfőnökség végezetül munkakör is, megbízás, s mint ilyennek, munkajogi (pótlék, órakedvezmény, munkaköri feladatok stb.) konzekvenciái vannak. *E jogviszony nem jöhet létre a munkáltató (az igazgató) megbízása nélkül*, vagyis akarata ellenére.

Ahhoz tehát, hogy osztályfőnöki teendők ellátásával bízunk meg egy pedagógust, ideális esetben minimum három különböző akarat találkozása szükséges: az adott pedagógusé, a tanári karé és az igazgatóé. Ha ez megfelelő előkészítést követően megtörtént, az iskolavezetés elmondhatja, hogy jól elvégezte az adott tanév egyik legfontosabb pedagógiai szervezési feladatát.

5. Nem mindegy azonban, hogy ez mikor történik meg.

Az osztályfőnökök kijelölése a következő tanév munkája előkészítésének domináns része. Némi túlzással azt mondhatjuk, hogy a jövő tanévet a megelőző tanév szeptember 1-jén (vagy még ennél is korábban) kezdjük el megtervezni. Valóban, sok mindenre már egy évvel korábban gondolnia kell az igazgatónak. Néhány hónap múltán, úgy október-november tájékán azonban már konkrét döntések meghozatala szükséges. Olyanoké, mint pl. hogy hány és milyen profilú osztályt kíván az iskola indítani. Milyen fakultációt és speciális szolgáltatásokat hirdet. Hogyan akarja lebonyolítani az esetleges felvételi vizsgákat. Milyen munkaerő- vagy munkaszervezési gondokkal kell szembenéznie. Hogyan tervezi a tantárgyfelosztást stb.

E kérdések zömének korrekt megválaszolásához nélkülözhetetlen a leendő osztályfőnökök kijelölése.

A mikor végső időpontja változhat persze. Amennyiben mégis meghatározott végső terminushoz kellene kötnünk, a *december közepét* jelölnénk meg.

6. Adott tehát végre a leendő osztályfőnökök személye, és folyik már a jövő tanévet

előkészítő munka is az iskolában. Ezzel kezdetét is veszik az új *osztályfőnökök konkrét feladatai*.

Amennyiben az iskola tájékoztatót (nyílt napot) tart az érdeklődő diákoknak – szülőknek, a vezetés már itt dobja be a mélyvízbe a majdani osztályfőnököket. A szülői tájékoztatón történő bemutatkozás és aktív szereplés lehet az új munkakörükben történő debütálásuk. (Tapasztalataink szerint az iskola iránt érdeklődő vendégek igen pozitívan fogadják az osztályfőnökök ilyen korán történő bemutatását.)

Ha a tanulók jelentkezését felvételi vizsga követi, jó, ha ebben részleges döntési szerephez jut az osztályfőnök. A felvételi vizsgák figyelemmel kísérése során így már idejekorán megkezdheti ismerkedését a leendő növendékeivel. A felvételi döntésben való részvétele pedig fokozza felelősségérzetét, kialakítja benne a majdani tanítvány személyes sorsával való azonosulás első csírait.

A felvételi döntések után részben vagy egészben már ő tarthatja meg a felvetteknek szóló, tanév végén szokásos iskolai tájékoztatót. Az időrendben következő beiratkozáskor – ami már az osztályfőnök kizárólagos feladata lehet – személyes kontaktust teremthet valamennyi tanítványával. Még egy dolga akadhat – amennyiben kialakult ilyen szokásrend az iskolában – az új tanév megkezdése előtt; táborozást, kirándulást vagy valamilyen közös programot szervezhet augusztus utolsó napjaira.

Az első osztályfőnöki tanév megkezdése után már az iskola kialakult hagyományai és belső szabályzatai diktálják az osztályfőnökök konkrét feladatait. Itt csak megemlíthjük a legtipikusabbakat: tartson hatékony, a nevelési céljait jól szolgáló osztályfőnöki órákat; naponta legalább egyszer – kezdetben még sűrűbben – teremtsen kapcsolatot szünetekben a osztályával; látogasson minél több szakórát az osztályában, napra készen kísérelje figyelemmel a hiányzásokat; rendszeresen ellenőrizze az osztálytermet; gondoskodjék arról, hogy az osztály választott (kezdetben kijelölt) tisztségviselői valóban elvégezzék a feladatukat: szervezzenek (később szerveztessenek) minél több közös, iskolán kívüli programot; tartson szoros kapcsolatot az osztályban tanító többi tanárral; tartson személyes kapcsolatot diákjai szüleivel (szülői értekezlet, fogadóóra, családlátogatás, üzenetváltás, telefon stb.), és vezesse az említett nyilvántartásokat, végezze el az iskola megkívánta adminisztrációs és szervezési munkákat.

Az osztályfőnök munkája nem ér véget azzal, hogy az osztálya négy (hat vagy nyolc) év múltán búcsút mond az iskolának. Ennyi idő elteltével rendszerint már igen szoros kapcsolat alakult ki közte és neveltjei között.

Igy még hónapokig, esetleg évekig nem szakadnak el egymástól. Kezdetben a volt osztályfőnök nyomon követi tanítványainak továbbtanulását, számon tartja, kit hová vettek fel, és rendre azt is tudja, hogy ki hogy állja meg helyét a további életpályán. Aztán a magánéletek alakulását is figyelemmel kíséri, sokszor vállalva még tanácsadói vagy egyéb baráti szerepet a volt tanítvány életében.

E poszt-osztályfőnöki feladatok természetesen már nem kötelességei a szó munkajogi értelmében. Mégsem találkoztunk még olyannal, aki ezekre nemet mondott volna. Mivel hogy ezekben az utóregzésekben látja beérni az egykor volt osztályfőnök munkájának a gyümölcsét. A jó kertész sem csak az ültetést-gondozást vállalja, de szeret elgyönyörködni is a termésben...

7. Az osztályfőnökség nemcsak a legszebb és legfelelősségteljesebb, hanem a legnehezebb pedagógiai feladat is. Nehéz egyrészt, mert a nevelő munkájának eredményessége mindig kétséges. Másrészt az osztályfőnöknek sokkal több *konfliktussal* kell szembenéznie munkája során, mint a csak szaktanári minőségben foglalkoztatott pályatársának. Jó, ha ezek tűrésére és megoldására is segítjük felkészülni kollégánkat.

A szokványosnak tekinthető tanár–diák, tanár–szülő és tanár–igazgató konfliktusokon túl az osztályfőnök a következőkre számíthat: ellentét a diákok (ill. a szülei) és az osztályban tanító egyes tanárok között; az osztályfőnök és egyes szaktanárok között; szem-

benézés azzal, ha valamelyik tanítványunk inkább kötődik szaktanárjához, mintsem az osztályfőnökéhez; dilemma a szaktanári-osztályfőnök szerep között; konfliktus az osztály és főnöke között a „népszerűtlen” nevelési feladatok vállalása miatt; világnézeti és értékrendbeli eltérések; a szociális háttérbeli különbségek szülte ellentétek; a nevelői szerep tudatos vállalása személyes ellenérzés esetén is, és így tovább...

E felsorolás lehet, hogy elrettenti az osztályfőnöki szerep vállalásától a kezdő pedagógusokat. De talán mégsem. Hiszen csak a nehéz, szinte megoldhatatlannak tűnő feladat jelent igazi kihívást a pályánkon. S ha ennek sikerül elfogadhatóan megfelelnünk, akkor érezzük teljesnek a munkánk feletti örömünket.

8. Mindazonáltal súlyosan elhibázott lépésnek tartanánk, ha pusztán a feladat nemeségére hivatkozva próbálnánk osztályfőnököknek megnyerni a kezdő tanárokat. Hisz az osztályfőnököknek nemcsak a feladata nagyobb, hanem a munkája is lényegesen több, minőségileg magasabb rendű és felelősségteljesebb, mint a csak szaktanáré. Ennélfogva *érdemei szerint meg is kell fizetni az osztályfőnököket.*

Nem azért, mintha feltételeznénk, hogy a magasabb pótlék reményében (vagy birtokában) majd jobban végzi munkáját a tanár. Hanem mert a *minőségi munkát* kiemelten díjazza a társadalom minden egyéb értelmiségi területen. Akkor a pedagógus se legyen kivétel ez alól.

Az *oktatáspolitikában* – sajnos – változatlanul tovább él a *minőségellenes szemlélet*. Nem a deklarációk szintjén, hanem a jogalkotás területén.

Az 1992-ben született, pedagógusokat érintő fontos jogszabályok nem garantálják a magas minőség jobb megbecsülését. Az osztályfőnöki pótlék mértékét pl. a mindenkori minimálbér 15–25 százalékában határozza meg a jogszabály. Ez 1992-ben havi 1200–2000 Ft-ot jelentett. Gondoljuk csak meg: e jövőt építő nevelői feladat ellátóját mindössze ennyire értékeli a jogalkotó. S teszi ezt akkor, amikor a családok fele fölbomlóban, elmélyülnek a társadalmi feszültségek, növekszik a gyerekek kiszolgáltatottsága – vagyis minden korábbinál nagyobb szükség van az iskola, s ezen belül az osztályfőnök *nevelő* arculatának erősítésére...

Félő, hogy ez a perspektíva nem fogja tömegesen a pályára vonzani a tehetséges tanárokat. Pedig – mint láttuk – most lenne rájuk igen nagy szükség.

„Nem tudok mást adni, mint magamat és erős akaratomat”

Gróf Teleki Pál (1879-1941)

KISS F. JÓZSEF

A múlt soha sincs lezárva. A nemzedékek nem dátumszerűleg megállapítható egymásutánban következnek, hanem egymás mellett és egymásba folyva élnek a jelenné váló múltat és a jövővé alakuló jelent. Minden történelmi nemzedék a maga viharos életét éli át és tartja a legnagyobbaknak, érthető, hogy arasznyi létében több fordulatot állapít meg 15-20 esztendő alatt, mint amennyi az egész addigi történelemben mutatkozott előtte. Egy-egy ilyen összegzés során, nemcsak a történelmi események, fontosabb összegzések (át)értékelésére nyílik lehetőség, hanem elkerülhetetlen a mértékadó személyiségek életpályájának áttekintésére tevékenységük mérlegének megvonására is.

Magyarország legműveltebb és európai látókörű
családjából származott

A magyar történelem meghatározó személyisége volt *Gróf Teleki Pál* is, aki a nemzet válságos órájában önkézevel vetett véget életének, 1941. április 3-án.

Természetesen egy életpálya – akár vázlatos – bemutatásának nem a halál körülményeinek a vizsgálata a legfontosabb mozzanata, még akkor sem, ha arról legendák keringenek ma is.

Jóval lényegesebbek a kor nemzetközi és hazai történéseinek, *Teleki Pál* személyiségjegyeinek a bemutatása, amelyek egy küzdelmesen szép életút végén az értelmetlen halálhoz vezettek.

Teleki – gróf *Bethlen István*hoz hasonlóan – nagy történelmi múltú erdélyi arisztokrata családból származott. A *Telekiek* Magyarország legműveltebb, széles európai látókörű családjai közé tartoztak.

Teleki Pál abban az évben született, amikor *Móricz Zsigmond* és *Szabó Dezső* is: 1879-ben.

Tudósnak készült vagy társadalmi osztálya annyi más képviselőjéhez hasonlóan – politikusnak? Magyarországon a származás előjogokat és bizonyosfajta előnyöket jelentett az arisztokrácia számára. Nemcsak nagyobb tisztelet övezte tagjait, hanem egyszerűen született tagjai a törvényhozásnak. Érvényesülési lehetőségeik a közélet más területein is szinte korlátlanok.

Az előjogok – kimondva vagy kimondatlanul – kötelezettségekkel is párosultak. „A magyar feltámadás gyönyörű idején”, a reformkor és 1848/49 időszakában a főnemesség komoly szépirodalmi és tudományos tevékenységet folytatott, a legkiválóbbak tudásuk és képességük legjavát a közjó szolgálatára fordították. *Teleki Pál* a magyar arisztokrá-

cia legjobb hagyományainak kései folytatója a 20. században. Számára a közjó szolgálata, a politizálás éppolyan kötelesség volt, mint a képességeinek legjavát nyújtó tudományos munka, ami legalább olyan fontos szerepet kapott az életében, mint a közéleti politikai tevékenység.

1903-ban a budapesti jogi karon az államtudományok doktorává avatták. Ez követően földrajzi, szociológiai és agrárgazdasági tanulmányokat folytatott. Elvégezte a magyarországi Mezőgazdasági Akadémiát.

„Földrajzból és geológiából kitűnő iskolát kapott az idősebb *Lóczy Lajostól*” – írja *Rónai András*. Jól ismerte *Teleki Sámuel* afrikai utazásait. Ő is sokat utazott. Bejárta Észak- és Kelet-afrikát, Európát és Japánt.

Teleki világlátására életre szóló hatással Észak-Amerika volt. 1912-ben az Amerikai Földrajzi Társaság vendégeként hosszabb időt töltött – *Cholnoky Jenő* társaságában – az Amerikai Egyesült Államokban.

Tudományos munkásságának elismerésére a Francia Földrajzi Társaságtól megkapta a Jomand-díjat.

A hazai tudományos élet szervezésébe, irányításába 1912-ben kapcsolódott be. Először a Magyar Földrajzi Társaság főtitkára lesz, 1917-ben pedig a Magyar Tudományos Akadémia tagjává választották.

Az első világháború utolsó éveiben és a béketárgyalások idején tudományos munkásságát a magyarság szolgálatába állította. Ekkori céljairól később így nyilatkozott: Törekvéseink „nem céloztak mást, mint lehetőséget keresni arra, hogy magunk politikáját csináljuk, hogy megtaláljuk helyünket Európa és a világ nemzetei között, hogy elérjük idővel az egyenjogúságot, amely minden nemzetet a maga személyiségéhez képest megillet és hogy belül is a magunk háza táján a magunk gazdái lehessünk.”

Teleki irányításával állították össze 1919 őszén a béketárgyalások magyar anyagát. A „carte rouge” rövid idő alatt „kitűnően szerkesztett dokumentumokban és térképekben olyan áttekintést adott a Kárpát-medence földrajzáról, történetéről, népességéről, gazdasági és politikai viszonyairól ..., hogy nincs e munkának párja - állapítja meg *Rónai András*, hozzátéve a következőket: – Sajnos ezt a hatalmas munkát csak a tudományos világ egy kis része és csak a békeszerződés aláírása után ismerhette meg.”

A győztes hatalmak anélkül fogadtatták el a békefeltételeket, hogy a magyar béke delegáció kifejtette volna véleményét. Így 1920. június 4-én Magyarország kismizve, teljes elszigeteltségben áll Európa közepén.

1919-ben a belpolitikai életet is válság rázta meg. Az események a jogállamiság, az alkotmányosság – politikai és gazdasági élet széthullásával fenyegettek. A *Teleki*-kormány időszakában került sor az államhatalom újjászervezésének befejezésére és vette kezdetét a Horthy-rendszer megszilárdulása. *Teleki Pál* így értékelte ezt az időszakot: „lassan, fokozatosan emelkedtünk fel a háborús vereség, Trianon és a kommunizmus okozta mélységből a nemzeti függetlenség, a nemzeti erő, a nemzeti önérték és a külvilág által való megbecsülés lépcsőin. Fokozatosan emelkedtünk fel ..., sohasem tévesztve szem elől politikánk nemzeti mivoltát, az országnak azt az érdekét, amelyet csak olyasvalaki érthet meg, aki mélyen gyökerezik ennek az országnak a történelmében ..., ragaszkodik a maga függetlenségéhez, a maga sajátos államelm gondolásának, a maga alkotmányosságának folytonosságához és megóvásához.”

Mint ahogy a Horthy-rendszer sem volt fasiszta, ugyanúgy *Telekitől* is távol állt minden szélsőséges faji-rasszista, diktatórikus hajlam. Fontolva haladó konzervatív reformer volt, a történelmi kontinuitás, a társadalmi evolúció híve. Célja egy független és erős, keresztény és európai szellemiségű és szociális Magyarország megteremtése volt. A soknemzetiségű Erdélyből hozott életszemlélete fogékonnyá tette a kisebbségi kérdés iránt. Ennek szép példája az a magatartás, amellyel az első bécsi döntés után a határkérdés megoldására kiküldött bizottság munkáját vezette. „Ismerete Európa határproblé-

máit, más kontinensekét, tudományos alapon vizsgált és megvalósított határmegoldásokat – írja *Rónai András*. – Elemében volt tehát, amikor érvelt. Ha van nagypolitikai érdek a munkánkban, mondotta, akkor az az, hogy a határkijelölés ne szítsen további ellenségeskedést a szomszédok között, hanem levezetni segítsen a súrlódásokat.”

A tudós és tanító

Az első bécsi döntésig, a miniszterelnöki teendők újabb vállalásáig hosszú volt az út. *Teleki* 1921 áprilisa után visszavonult az aktív politizálástól. Minden energiáját a tudomány és az oktatás, a tudományszervezés és az ifjú nemzedékek egészséges, nemzeti szellemű nevelése kötötte le.

Gazdasági és politikai földrajzot adott elő az egyetemen.

„A politikai földrajz az ínyencek stúdiuma. Ez a tudomány abban az időben élte virágkorát – emlékezik vissza egyetemi tanulmányaira *Rónai András*. – *Teleki* aktuális példaként mutatta be a belpolitikai és nemzetközi politikai viszonyok alakulásában a földrajzi miliő szerepét. [...] A földrajzi háttér *Telekinél* sohasem egyes földrajzi tényezők ismeretéből állott, hanem a földrajzi miliő és benne az ember tevékenységének széles, filozófikus ábrázolásából, föld, nyersanyag, éghajlat, ember és társadalom adottságainak és kölcsönös hatásának, szimbiózisának bonyolult képéből.”

Teleki iskolateremtő tudós volt. A Szociológiai Intézet, az Államtudományi Intézet, a Táj- és Népkutató Csoport munkatársai, a falukutatók megannyi szállal kötődtek *Teleki*-hez. Tudományos ars poeticája: a tudós éltető közege az egyetem, a hallgatókkal való együttműködés, együtt gondolkodás újabb és újabb tudományos kutatásokra ösztönzi az előadót.

Látásmódot, szemléletet adott, perspektívákat nyitott meg a tanítványok előtt.

A *Teleki* család „tudós, tanító és példamutató szenvedélye, külföldi tanulmányútja, tudományos kapcsolatai, sokoldalú műveltsége predesztinálták a tanári pályára”.

„Törékeny, szürke kis ember volt. Száz ránc sötétes bőrrű arcán. Elcsúfították volna kissé ferde arcát, ha abban nem uralkodott volna két csodálatos barátságos fényű világoskék szeme. Mozdulatai kissé szögletesek, groteszkek voltak. Vállát sűrűn fel-felkapta, mintha egy kérdésre azt felelné: Ki tudja? Gyorsan elfordult, gyorsan indult, gyorsan járt... Kissé nazális, gramofonszerű hangjára emlékszem. Azt lehetne hinni, nincs mögötte érzés, csak tudat. Nem izzott, nem jött ki a sodrából. Nyugodtan és egyhangúan beszélt... – Egész külső habitusa alig tette különösen megnyerővé idegenek előtt. Hacsak halk szerénysége nem... Mégis, négy szemközti beszédben negyedóra alatt bárkit lehűtött, megnyert. Barátságosan, békésen közeledett mindenkihez, akkor is, ha hatalmat képviselt. Megegyezni akart, és nem sajnálta erre a fáradságot... És ehhez értett, ragyogó szónoklatok, sodró lendület, csillogó szellemesség, hatalmas fordulatok nélkül. Megtudott nyerni ellenséget is, mert látszott rajta, hogy Ő nem ellenség, érvei mögött nincs hátsó gondolat, fordulat.”

„Utat kell mutatnom... és a lelkeket kell új útra vezetnem”

Teleki nemcsak tanított, tanult is. A tanítványai által felhalmozott óriási szellemi értékből merített akkor is, amikor a 30-as évek végén újból aktívan bekapcsolódott a politikai közéletbe.

1939. február 16-án ismét elvállalja a miniszterelnöki megbízatást, kiélezett kül- és belpolitikai helyzetben. Európa és a világ készül az újabb világháborúra. Magyarországon – miután nem talált kellő megértésre az utódállamoktól – előretörték a turbulens jobbol-

dali erők, a náci Németország mellett elkötelezettséget szorgalmazva. Az első bécsi döntés, Magyarország csatlakozása az Antikomintern Paktumhoz, a belpolitikában a zsidótörvények elfogadása nagymértékben behatárolták a Teleki-kormány mozgásterét. A kül- és belpolitika által erősen korlátozott Teleki bemutatkozó beszédében „mélyreható” reformokat ígért a nemzetnek.

Joggal tehető fel a kérdés: felelőtlen ígélet volt ez a Teleki részéről vagy konzekvens – háború utáni időkre is – felvállalt kormányprogram? Teleki beszédei, tettei arról árulkodnak, hogy a jövőben gondolkodott. Az elkövetkező békeidőkre akarta átmenteni az országot. Erre elvileg minden esélye megvolt, hiszen a 30-as években mind erőteljesebb követelésekkel fellépő társadalmi progresszió – a tanítványok – is készültek erre. Az évtized második felében megindult gazdasági modernizáció, a társadalmi struktúra változásai, a szociális és kulturális törvényalkotás első eredményei is megfelelő kiindulási alapot jelentettek.

Teleki tehát okkal volt bizakodó. Külpolitikájában ugyan támaszkodik a Berlin-Róma tengely államaira, mégis arra tesz ígéletet: „óvatos céltudatossággal, egyenes vonalon, korrektül vezetjük az ország külpolitikáját”. Elsősorban Lengyelországgal igyekszik szorosabbra fűzni a kapcsolatokat. Kezdeményezi a kapcsolatok megnyugtató rendezését Romániával, Cseh-Szlovákiával és Jugoszláviával. A magyar kormány „bármikor kész más államokkal is közvetlen tárgyalásokba bocsátkozni [...], hogy az ország viszonyát egyes szomszéd államokkal tovább javítsa és minél szilárdabban megalapozza”. A tárgyalásoknak egyetlen előfeltételét abban látja, hogy „a rendkívüli nagy horderejű kisebbségi kérdés rendezésére” ezek az országok mutassanak hajlandóságot.

A németek nyomását nyugati kapcsolataival is remélte ellensúlyozni.

Belpolitikai téren vállalta a földkérdés megoldását, a további szociális intézkedések bevezetését, a honvédelem fejlesztését, valamint a közigazgatási és választójogi reformot.

Tartózkodik a felelőtlen ígéretektől. Világosan látja, hogy az ország politikai viszonyai, a hatalmi struktúra és a nemzetközi helyzet, a jobboldal erőteljes aktivizálódása nem kedvez a gyorsabb ütemű változásoknak.

A világháború kirobbanása után választani kell: Magyarország bekapcsolódjon-e a németek oldalán a háborúba, vagy az aktív semlegesség álláspontjára helyezkedve vállalja az ország esetleges katonai megszállását? *Teleki* igyekezett kitérni a háborús részvétel alól. Nem járul hozzá, hogy Németország hazánkban keresztül támadja meg a lengyeleket. A lerohanás után befogadja a lengyel menekülteket. 1940. december 12-én megkötí az örök barátsági szerződést Jugoszláviával. Azonban a kormánykörök, a katonai vezérkar és Horthy környezetének a nyomására nem tud kitérni a németek követelése elől, hogy a magyar csapatok is működjenek közre Jugoszlávia megtámadásában. Ennek a lépésnek a beláthatatlan következményeit nem vállalja.

„*Incze Péter* (*Teleki* személyi titkára) tanúja volt egyéni és államférfiúi krízisének – írja *Rónai András* –, és amikor 1941. április 3-án reggel azzal ébresztették, hogy a miniszterelnök öngyilkos lett, elborult arccal, de szinte csak a tényre rábólintva azt mondta: Tudtam, hogy ez lesz a vége, mindennap vártam.”

Halálával a 20-as, 30-as évek egyik vezető politikusa és nagy műveltségű tudósa távozott az élők sorából, aki nem tudott mást adni a magyarságért, mint önmagát és erős akaratát.

Szempontok a Történelem Nemzeti Tanterv kialakításához

*A tanterv kidolgozó munkálatainak megkezdése előtt mindenképpen ki kell alakítani és el kell döntenie azokat az alapelveket és szempontokat, amelyek a konkrét tervezet nyugszik. Meg kell határozni a történelemtanítás célját és feladatait, helyét és szerepét az egész iskolai nevelő-, oktató-, képzőtevékenység munkamegosztásában. Ezt követheti a történelemnek, mint iskolai stúdiumnak jellegmeghatározása, felfogása, aránybeli elosztása. Ezt az előkészítő, döntéshozó munkát kívánja segíteni az alábbi anyag.**

A tanterv (NAT) műfaja

A korszerű tanterv sokoldalúan nyitott és variábilis. Nyitott egyrészt felfogása, aspektusai tekintetében. Lehetőséget ad a különböző megközelítési módok bemutatására és ütköztetésére. Nyitott a tanár számára saját meggyőződése képviselésére, egyben más meggyőződésének bemutatására. De nyitott a tanuló számára is, a történelem önálló megismerésére, elemzésére és befogadására, a különböző nézőpontok, alternatívák közötti választásra, saját nézetei és meggyőződése kialakítására, a pluralista történelemszemlélet elfogadására. Ez jelenti a nyitottság egyik módját. Másik a felhasználás, az oktatási folyamatban való alkalmazás nyitott és variábilis módja.

A tanár ugyanis a tanterv anyagait variálhatja a konkrét pedagógiai szükségleteknek, adottságoknak megfelelően. *A tanterv anyaga alapvető koncepciójában zárt, a felhasználás módjaiban nyitott.* Ez biztosítja egyszerre országos egységét, rugalmas – és eredményes – helyi felhasználhatóságát. Az egység tehát nem sorrendiségében, nem az egyes részek felhasználásának arányában, hanem koncepcionális egységében rejlik. A tanterv ilyen szempontból kerettanterv jellegű, szakít a porosz-osztrák-magyar-orsz rendszerű tantervek kötelező zártságával, dogmává merevedésével.

* A közölt dokumentumot dr. Szabolcs Ottó, a Magyar Történelmi Társulatok Tanári Tagozatának elnöke a Művelődési és Köznevelési Minisztérium felkérésére 1992 nyara elején írta. A minisztérium illetékesei még nem foglaltak állást a koncepcióról. A szerző a történelemtanárok nyári (hajdúszoboszlói) akadémiaján ismertette az alább olvasható álláspontját, amely nagy érdeklődést váltott ki, s ugyanakkor csalódottságot is, hogy nincs sokszorosítva az anyag, s így nem lehet megvitatni. Szerkesztőségünk azért kért hozzájárulást a szerzőtől a nem hivatalos tervezet nyilvánosságra hozatalára, hogy alkalmat adjon a tervezet kapcsán megfogalmazódó hozzászólásokra. Egyet ezek közül már a mostani számunkban is bemutatunk.

A történelemtanítás célja

A történelemtanítás célja többértű. Szerepe elsősorban a múlt emberi-társadalmi tapasztalatainak átörököltetése, továbbvitele a jelenbe és ezen keresztül a jövőbe. Híd szerepet tölt be a változó idők teljességében a generációk között, elősegítendő az emberi szellemiség és társadalmi cselekvés állandóságát, az emberi faj alkotóképességének a fenntartását. Már ebből a célból is következik, hogy a történelem ismerete és átélése – ami az élőlények közül egyedül az ember sajátja – segíti hozzá az egyént személyisége kiteljesedéséhez, identitástudata és érzelme kialakulásához az emberi fajhoz, s egymást követő régiókban az egyetemes, európai, hazai és lokális identitásig. Ez a történelem lényegéből származó feladat semmi mással nem pótolható az iskola (óvoda és iskola) emberformáló tevékenységében. Ez a történelemtanítás alapvető nevelési feladata. A történelem megismerése konkrétan is segít a személyiségjegyek – semmi mással nem pótolható – kialakításában pl. a társadalmi mozgás megismertetésével, az alternatívák felvillantásával, s ezen keresztül a társadalmi minták választási lehetőségeinek nyújtásával. Ez a történelemtanítás oktatási feladata.

A történelemtanítás mindezek ellenére célját tekintve nem a múltba fordul, hanem a jelen emberének és társadalmának céljait szolgálja és a jövőbe tekint. Az oktatási folyamatok során ugyanis a történelem konkrét és egyre önállóbb elemzésével magát a történelmi-társadalmi megismerést, a társadalom mindenkor mozgásának tudományos megismerését szolgálja. Kialakítja és megtanítja a megismerés tudományos módszerét és azt mint megismerőképességet berögzíti a tanuló tudatába és megismerési automatizmusába. A múlt társadalmi mozgásainak megismerésével segíti hozzá, hogy az így kialakult mechanizmussal könnyebben eligazodjon a jelen társadalmi mozgásában, képes legyen megszerezni, elemezni, feldolgozni a jelenről és a jelenben kapott történelmi-társadalmi információkat, és azokból egyéniségének megfelelő következtetésekre, ítéletekre, meggyőződéshez jusson. Olyan meggyőződéshez, amely nem csak a jelenben igazítja el, de választásra teszi képessé a jövő perspektívái között is. Ahogy anyu-gat-európai történelemmetodika nevezi, a tanítás így „multiperspektivikussá” válik. Ez a történelemtanítás képzési feladata.

Ahogy a természettudományok nyelve a matematika, a társadalomtudományoké a történelem. A történelem fogalomrendszere és belső logikája képes biztosítani azt a társadalmi megértési konvenciót, amely biztosítja a történelmi-társadalmi tudományos szintű kommunikációt. Ennek a nyelvnek a kialakítása is a történelem képzési feladatai közé tartozik.

A történelemtanítás anyaga

A történelemtanítás céljából következőleg a történelemtanításnak lényegi (és nem anyagbeli) teljességre kell törekednie. Ez a teljesség három téren érvényesül. Egyrészt a kronológiailag teljes történelmet kell tanítani. Másrészt a történelmet az emberi társadalmi mozgás teljességében kell tekinteni, s ennek megfelelően komplex módon kell fogni. Harmadrészt meg kell találni a határterületeket, átmeneteket, együttműködést a társadalmi mozgást feltáró más tudományok iskolai stúdiumai és a történelem között.

A kronológikus teljesség közel sem azt jelenti, hogy az emberiség történelmének valamennyi időszakát és színterét azonos, vagy akárcsak arányos módon tanítsuk. Csupán a korokat és tereket átszelő ív teljességéről van szó, amiből céljainknak megfelelő mennyiségben, összetételben és módon merítünk. Meg kell találni a válogatás és csoportosítás alapvető szempontjait. Ilyenek lehetnek a világtörténelmi jelentőségű nagy események és folyamatok, a mához közelebb kötődő jelentős folyamatok, a legjelentősebb

civilizációs és kultúrkörök, a hozzánk lokálisan és hatásában közelebb eső régiók, első sorban Európa, a nemzeti történelem és a magyar tájak, népcsoportok stb. története.

Természetesen a társadalmi mozgás teljességében való tekintése sem valamiféle aspektusbeli azonosságot, hanem komplex történelemszemléletet jelent. Az emberi történetet mint összetett folyamatot kell bemutatni, ahol a gazdaságnak, társadalomnak, politikának, tudománynak és szellemi kultúrának, szokásoknak, hiteknek, életérzéseknek, magatartásoknak megvolt a saját szerepe és egymástól korántsem független hatása. Ezeket lényegi egységben mutatja be a történelem, saját történetiségükben, egységükben, semmiképp sem egymástól elkülönülő tudományos rendszerekben. Ezeket a társadalmi mozgást reprezentáló tudományágakat épp a történetiségük tartja egy keretben. Ebben rejlik a történelemnek, mint iskolai stúdiumnak komplexitása.

Épp ez a történelmiséget reprezentáló komplexitás teszi szükségessé, hogy a történelem mint önálló és semmi mással nem pótolható iskolai tantárgy szoros együttműködést alakítson ki más, a társadalmi megismerést célul tűző, elősegítő, de más megközelítésmódú stúdiumokkal. Ezek közül legfontosabb egy társadalomismereti tantárgy, amely a történelem elsősorban diakron-szinkron történetiségével szemben a tiszta szinkron, szociológiai-jogi megalapozású jelenismeret, nem elsősorban történeti megközelítését képviseli. Az együttműködést – és bizonyos fokú egyeztetést – azonban meg kell valósítani a társadalmi mozgást nem történetiségében, hanem elsősorban esztétikumában megközelítő tantárgyakkal – elsősorban az irodalommal és a művészetekkel – is. Ez az együttműködés (koordináció, kooperáció) semmiképp sem a különböző megismerésmódú stúdiumok valamiféle összevonásával, hanem sajátos megközelítési módjuk megtartása melletti „külső koncentrációval” képzelhető el.

A módszerek

A felvázolt koncepcióból egyenesen következik, hogy a korszerű, pluralista és multiperspektivikus történelemtanítás csakis a tanulók fokozottan egyre önállóbb megismerésre nevelésére épülhet. Ez pedig csakis az elemző módszerek konzekvens alkalmazására támaszkodhat. Az oktatás céljai, tartalma, felfogása tekintetében tehát szakítani kell minen fajta tényfetisizmussal, magoltatással, kész következtetések tanításával. Ezért a tanterv lényege a tananyag egyszerű felsorolásáról a feldolgozásra tevődik át. Ez pedig az eddig megszokott, meglehetősen homogén tananyag helyett sokoldalúan elemezhető heterogén, a pedagógiai szituációk szerint variálható tananyagot kíván. Ennek állandó elemzése, az elemzés gyakorlása jellemzi a korszerű tanítási folyamatot. Ez a módszerek és eszközök célszerű variálását kívánja, a korok és helyzetek rekonstrukciója s a korhű dokumentumok, eszközök, a történelmet őrző mindennemű források és elemzések alapján. Általában a konkrétól az absztraktig vezető pedagógiai utat kell előtérbe helyezni, a konkrét értelmezésének útjait és aspektusait.

A követelmények

A leírt módszerek értelmében a tananyagfelsorolás kevésbé irányíthatja az oktatást, s önmagában nem biztosíthatja a történelemtanítás országos lényegi egységét. Az egység biztosítására tehát más garanciákat kell keresni. Erre legalkalmasabbnak látszik egy egységes követelményrendszer készítése és bevezetése. Ez a követelményrendszer azonban nem egyszerűen egy tényfelsoroláson alapuló taxonómiát jelent, hanem elsősorban készségek, képességek rendszerét kialakulási fokuk szerinti felsorolásukban és összetevőik szerinti csoportosításukban. Nem egyszerűen az ún. „kimenet” taxatív felsorolása.

rolása ez, hanem a történelmi gondolkodás, információs és elemzőképesség szerinti megfogalmazásáról van szó. Ez az a mérce, amely biztosítja az eredmények mérésének valóságos lehetőségeit és országos azonosságát.

A tanterv felépítése

A tanterv felépítését célszerűsége határozza meg. Első részében mindenképp a „miért”, másodikban a „mit”, harmadikban a „hogyan” kérdéseit kell tisztázni közérthetően, világosan, egyértelműen. Újszerűségénél fogva, az egységes értelmezés érdekében célszerű mellékletként kiadni hozzá egy, az egyes kérdéseket értelmező, plasztikussá tevő példatárat. Ez a példatár adna modelleket a pluralizmus, a variabilitás és a multi-perspektivitás megvalósításának mikéntjeire.

A tanterv az országos, végső soron egységes történelmi közműveltség alapjait biztosítja. Ezek az alapok azonban, mivel nem a föltétlen azonos kognitív ismereteken, hanem a neveltség és képzettség lényegi hasonlóságán múlik, a központi tantervek mellett megtűnnek helyi variációkat. A központi tanterv mellé kiadott (vagy részeként, függelék vagy más formában publikált) példatár nyújtana a helyi tantervek készítéséhez szükséges lehetőségek rajzát, szempontjegyzékét is.

SZABOLCS OTTÓ

Hozzászólás

Egy középiskolában tanító történelemtanár számára minden tervezet annyit ér, amennyire az a gyakorlatban megvalósítható – illetve megvalósíthatónak tűnik. Tehát a „Szempontok...” tanulmányozásakor a KELL és LEHET sokszor szorongató ellentéteit is figyelemmel kísértem.

A szerző utal arra, hogy meg kell határozni a történelemtanítás célját és feladatait. Valóban ettől függ, hogy a lexikális ismereteket nagy mennyiségben követelő, vagy az elemző készségfejlesztő, töprengésre készítő tanáregyéniség tekinthető-e a jövőben korszerűnek. Mivel változatlanul az a véleményem, hogy a történelemtanítás a „homo politicus” képzése, örömmel nyugtáztam, hogy a szöveg hangsúlyozottan a pluralizmus és az ideológiai semlegesség mellett áll ki. Ugyanakkor – nekem úgy tűnt – a „nyitottság” nem partatlanul árad, tehát a történelem nem olvasható bele más rokonszakmákba (etika, filozófia, szociológia stb.). Csak alapjaiban zárt – ami olvasatomban azt jelenti, el kell fogadnom azt az alapelvet, hogy a pluralizmus a tanár és a diák számára egyaránt a tények és szövegek egyéni elemzését, értékelését teszi lehetővé. Ebből az alapelvből arra következtettem, hogy az elemző, értékelő, oknyomozó történelemtanításról nem mondunk le!

Ez nagyon megnyugtató lenne, hisz évek óta a szakmai tájékoztatókon azt halljuk, hogy az érettségi vizsgán a tényanyagot követeljük meg, az értékelés lehet egyéni, csak konkrét és logikus legyen. Tehát ez az alapelv, úgy gondolom, „nyitott fülekre” talál majd.

Úgy vélem ugyanis, a történelemtanárok nem attól félnek, hogy a történelem a „politika szolgálólánya” lesz. hanem attól, hogy egy bizonyos konkrét politikai párt vagy ideológia szolgálólánya... Az a jó, ha úgy tanítjuk a múltat, hogy a felnőtt állampolgár képes legyen véleményt alkotni a jelen eseményeiről, képes legyen dönteni, *merjen* élni a választás jogával... Hogy örömet lelje társadalmi, társadalomépítő voltában!

Vége vége tehát az „egykönyvűségnek”, a főhatóságok által át- meg átértelmezett „összefüggéseknek”! Ahhoz azonban, hogy a tanulóknak legyen kedve véleményt alkotni a tanult kor eseményeiről, munkáltató tankönyvek, sokféle (alternatív) történelmi szöveggyűjtemények kellene. A „tantervi minimum” helyett be kellene vezetni az „oktatási

segédanyagok minimumát”...! Mert sajnos, ma még nem tartunk ott, hogy legyen időnk utánajárni a tanulók kérdéseinek, nincs időnk a szakirodalom felkutatására, sőt – nyíltan be kell vallani – megvásárlására pénzünk sem mindig. Nincs minden iskolában alkalmas könyvtár, ami ehhez a csodálatosan korszerű koncepcióhoz éppúgy elengedhetetlen, mint az, hogy legyen az iskolákban fénymásológép. (S a tanárnak oly kedvező óraszám, hogy minden tanórára 2-3 órát tudjon készülni.)

Miközben újjongva olvastam: „Ahogy a természettudományok nyelve a matematika, a társadalomtudományoké a történelem”, a boldogan vettem tudomásul, hogy az identitás-tudat megerősítése megfér azzal az elgondolással, hogy az EGÉSZ emberiség múltjára ablakot nyissunk – elgondolkodtam azon, hogy s miként fogom megszólaltatni 33 tanítványomat heti 2 órában? Hogyan fogom mérni képességeik fejlődését? Nem tartanám ugyanis szerencsésnek, ha csak a lexikális „tényanyag” bebiflázására osztályoznánk. Ez visszalépés lenne a „kötelező tantervi minimum” felé.

Érdeklődéssel várom tehát, mit mondanak majd dr. Szabolcs Ottó koncepciójáról a mérési szakemberek...

Mert ha ez megoldható korszerűen és egyszerűen, úgy vélem, ez az elgondolás széles körű társadalmi megegyezés felé fordítja majd az egyre követhetlenebbé váló történelemoktatási problémákat.

DOMOKOS ZSUZSANNA

Semmelweis Ignác Egészségügyi Szakközépiskola és Szakiskola

Az osztályfőnök a mai iskolában

Az alábbiakban a Szombathelyen megrendezett országos konferencia tíz szekció-foglalkozásának tapasztalatait ismertetjük vázlatosan a szekcióvezetők beszámolóai alapján. Mivel a foglalkozások egymással párhuzamosan zajlottak, óhatatlanok az átfedések, de úgy véljük, ezek csak hangsúlyosabbá teszik a rendezvényen felmerült leglényegesebb gondolatokat, s ezzel megszabják következő teendőink jellegét, irányát. Mivel – terveink szerint – a szombathelyi konferencia csupán első állomása az osztályfőnöki munkával kapcsolatos további munkálatoknak, a szekciófoglalkozásokon nyert tapasztalatok közreadása többrendbéli haszonnal járhat. Amellett hogy tájékoztat a konferencián elhangzottakról, illetve segít a közös tapasztalatokat felidézni, rendszerbe foglalni, felhívja a figyelmet ennek a komplex és Magyarországon hagyományos pedagógiai szerepkörnek a jelentőségére, illetve a vele kapcsolatos legsürgősebb feladatokra.

Az osztályfőnöki szerep

Szekcióvezető: Galicza János

Az osztályfőnök szerepe *konfliktusos szerep*. Hiszen mialatt bizalmas kapcsolatban van növendékeivel, tanárként, a tantestület tagjaként értékeli teljesítményüket, olykor szankcionál.

Az ő feladatai közé tartozik, hogy közvetítsen az osztály, az egyes gyerekek, a szülők és a kollégák közötti érdekkonfliktusokban, amelyek – akár tudomást veszünk róluk, akár nem – óhatatlanul előfordulnak.

Feladata az egyes gyerekek személyiségfejlődésének, élettevékenységének figye-

lemmel kísérése, miközben az egész osztállyal is foglalkozik, és segíti a csoportban, a közösségen belül jelentkező konfliktusok megoldását.

A felsorolt (és fel nem sorolt) feladatok mellett adminisztrációs teendőket is el kell látnia.

Milyen ismeretekre és képességekre van szüksége az osztályfőnöknek ahhoz, hogy megfelelően végezhesse munkáját?

Elsősorban a *személyiség kongruenciája* az, ami az egymást szinte kizárni látszó szerepeknek való megfelelést hitelessé teheti. Ehhez kapcsolódva rendkívül fontos a mértéktartás mind a bizalmas viszonyban, mind pedig a szankcionálásban.

Elengedhetetlen, hogy az osztályfőnök jól ismerje tanítványai életproblémáit, különösen ami személyes kapcsolataik különböző szintjeit illeti. A *pedagógusképzés és -továbbképzés* feladata, hogy az osztályfőnöki tevékenységre felkészítsen, illetve, hogy pótolja a gyakorló pedagógusok esetleges hiányosságait e téren. Rendkívül fontos a már működő pedagógusok mentálhigiénés segítségének megszervezése.

Felvetődött az a kérdés is a szekcióban, hogy vajon *ki ítélné meg valójában, ki az igazán jó osztályfőnök*.

Összecsenget-e a különböző igényű, érdekű kollégák, szülők, gyerekek véleménye e kérdésben? A válasz: igen, amennyiben az adott pedagógus kongruens személyiség.

Különös hangsúllyal fogalmazódott meg az a gond, hogy hiába beszélünk minőségi követelményekről és a feladatra való alkalmasságról, ha az osztályfőnökség nem köthető feltételekhez, hiszen a tantestületek többségében szinte mindenkinek kell osztályfőnökséget vállalnia, akár alkalmas erre, akár nem. Mégsem szabad azonban elhanyagolni ezt a problémát, hiszen a mostoha körülmények ellenére sem lehet – legalábbis elméletileg – engedni az osztályfőnökkel szembeni elvárásokból.

Az *osztályfőnöki munkaközösség* – amennyiben kollegiális alkotó műhelyként működik – nagyon nagy jelentőségű lehet.

Az osztályfőnök személyisége

Szekcióvezető: *Gabnai Katalin*

A szekció tagjai először is összegyűjtötték azokat a személyiségvonásokat, amelyek segítik, illetve amelyek gátolják azt, hogy az osztályfőnök az elvárásoknak megfelelően végezze munkáját.

Játékos formában (drámajátékok segítségével) mutattak be példákat a különféle személyiségjegyek megnyilvánulására. Áttekintették, hogy miként jelentkeznek és hatnak a különféle kommunikációs csatornákon (vizuális, auditív, érintéses stb.) érkező információk. Különös hangsúllyal foglalkoztak a metakommunikációs jelzésekkel (testtartás, gesztusok, mimika stb.) Megvitatták, hogy milyen jelentést hordozhatnak a verbálisan és nonverbálisan érkező üzenetek, hogyan lehet ezeket értelmezni, illetve félreértelmezni, miként adják és fogadják mindezeket a különböző életkorú és személyiségtypushoz sorolható gyerekek.

A témához kapcsolódó problémák között került sor a „kommunikációs balesetek”, azaz félreértések, félreértelmezések veszélyeivel, következményeivel való foglalkozásra. Fájdalmas aktualitásként esett szó „képtelen és emléktelen” gyermekeinkről, illetve a pedagógus lehetőségeiről a hiányzó képek előhívásában, illetve emlékek felidézésében és az élményképesség kialakításában.

A pedagógus iránti követelmények között az alapvetők közé tartozik, hogy megtanuljon bánni a térrel, idővel, önnön személyes hatóerejével. Mindez nem tanítható a szó hagyományos értelmében, de elsajátítását segítheti a különböző önismeret- és személyiségfejlesztést megcélzó foglalkozásokon, tréningeken való jelenlét.

Tanítható, tanulható-e a pedagógus mesterség?

Szekcióvezető: Sallai Éva

A címben felvetett kérdésre egyértelmű volt az igen válasz. Ennek valószínűleg az az oka, hogy széles körben váltak mára ismertekké a pedagógusmesterséghez elengedhetetlenül szükséges képességek fejlesztésével foglalkozó tanfolyamok, tréningek. Ezek lehetnek kommunikációs tréningek, az iskolai konfliktusok elemzését segítő tanfolyamok, esetmegbeszélő csoportok. Valamennyiükben közös, hogy jelentősen gazdagítják a pedagógusok mesterségbeli tudását.

A résztvevők egybehangzóan sürgették a *hagyományostól eltérő saját élményű tanulási formák bevezetését a pedagógusképzésben és -továbbképzésben*. Hangsúlyozták, hogy a pedagógusjelöltek teljes körének biztosítani kell az ezeken való részvétel lehetőségét. Az osztályfőnöki szerepkör betöltéséhez is nagy szükség lenne az ilyen jellegű foglalkozásokra, de ezek általában olyan magas részvételi díjjal szerveződnek, hogy az elszegényedő iskolák, az egyre inkább egzisztenciális gondokkal küszködő pedagógusok számára gyakran elérhetetlenek. (Megoldást jelent, ha az iskola, az iskola vezetése fontosnak tartja a pedagógusok ilyen jellegű kultúráját, és pályázatokkal pénzhez jutva teremti meg a részvétel anyagi feltételeit.)

Nyomasztó gondként jelent meg a szekcióbeszélgetés során a *pedagógusjelöltek gyakorlati felkészítésének hiánya*. A kollégák rossznak tartják a gyakorló tanítások jelenlegi rendszerét, úgy látják ugyanis, hogy a hallgatóknak itt nincs módjuk személyes kapcsolatba kerülni a gyerekekkel. Sajnálatos és elgondolkodtató, hogy a főiskolákon nemcsak a nyári kötelező gyakorlatok szűnnek meg (az egyetemeken ilyenek nem is voltak), hanem veszélybe kerül az utolsóévesek egyhónapos gyakorlata is a vezető tanárok díjazásához szükséges pénz hiánya miatt. (Nevetségesen és szégyenletesen alacsony, mindössze 600-1000 forintos összegekről van szó.) Többen javasolták a pályakezdés előtti gyakornoki év bevezetését.

Szó esett a volt orosz tanárok speciális helyzetéről. Az átképzést nem tartják elegendőnek az érintettek ahhoz, hogy az új nyelv tanítása során biztonságot, s ewel együtt szakmai tekintélyt is szerezhessenek maguknak. Ezt a körülményt a gyerekekkel való kapcsolatuk, osztályfőnöki munkájuk is megkönnyíti.

Valamennyien fontosnak tartottuk, hogy a pedagógusmesterség elsajátítását segítő tréningek, tanfolyamok mind a képzésben, mind a továbbképzésben *központi támogatást élvezzenek*.

Az osztályfőnök szerepe az iskolai konfliktusokban

Szekcióvezető: Szekszárdi Ferencné

A szekcióban megkísérelték összegyűjteni az iskolában előfordul(hat)ó jellegzetes konfliktushelyzeteket, mégpedig annak szereplői szerinti csoportosításban. Tehát aszerint, hogy gyerek(ek)-gyerek(ek), pedagógus(ok)-gyerek(ek), pedagógus(ok)-pedagógus(ok), pedagógus(ok)-iskolavezetés, pedagógus(ok)-szülő(k), iskola-társadalmi környezet, illetve iskola-önkormányzat közötti ütközésről van-e szó.

A kiscsoportokban összegyűjtött konfliktushelyzetek közül a vártnál kevesebb volt a gyerekek közötti, s ezek általában egyes tanulók agresszivitásával függtek össze. A pedagógusok és tanítványaik közötti konfliktusok – a várakozásnak megfelelően – a tanulmányi munkához és az iskolai magatartáshoz kapcsolódtak. Szóba került az alulteljesítés, a munkamegtagadás, és megfogalmazódott az a gond is, amikor a tehetséges gyerekek – a pedagógus hibájából! – szembekerül intoleráns, hiú, csak sémákban gondolkodni képes tanárával.

Szokatlanul sok konfliktushelyzet alakul ki az egyes testületeken belül. A szekció által összegyűjtött szituációk közül a legtöbb a pedagógusok között kialakuló feszültségekről árulkodott. Rengeteg gondot látszik okozni a féltékenység, irigység, az eltérő nevelési stílus, a pluralizmus legitimé válásával immár nyíltan artikulálható sokfajta értékrend, s a mindezek feldolgozását nehezítő bizalmatlanság. Az iskolavezetés és a nevelőtestület kapcsolatára erőteljesen nyomja rá bélyegét az oldódni képtelen, hagyományos hierarchikus struktúra. Gyakori a hatalommal való visszaélés az egyik, a bizalmatlanság a másik oldalon. A problémák megoldását nehezíti, hogy az egzisztenciális gondokkal küzdő, a munkanélküliségtől rettegő pedagógusok nincsenek abban a helyzetben, hogy vállalhassák véleményüket, képviselhesék jogaikat feletteseikkel szemben. De az iskolák igazgatói sem érezhetik biztonságban magukat, hiszen – hacsak nem élvezik testületük többségének támogatását – alulról is, felülről is várhatják a támadásokat. Az ő kiszolgáltatottságuk is teljes, hiszen az iskola léte, működési feltételrendszere a fenntartótól: a helyi önkormányzattól függ. A kiismerhetetlen játékszabályok közepette az iskolák többsége légüres térben érezheti magát, általában rajta kívül döntenek róla. Konfliktusforrásként említeték az igazgatók választása, illetve kinevezése körüli zűrzavart, az iskola tulajdonlásának kérdését.

Keserű tapasztalat a *szülőkkel való, számtalan feszültséggel terhes kapcsolat.* Általános a kölcsönös bizalmatlanság, a vádaskodás, egymás kompetenciájának megkérdőjelezése. A pedagógusok – joggal – sérelmezik romló presztízsüket, s úgy érzik, hogy nyilvánosság előtti lejáratásuk – a tömegkommunikáció, a sajtó részéről – tendenciózusan folyik. Amikor például túlhangsúlyozzák az iskolai botrányokat, vagy az indokoltnál több szó esik a meghirdetettnél lényegesen kisebb arányú pedagógus fizetésrendezésről.

Az iskolai konfliktusok okait kutatva a részben már említettek (hierarchia, intolerancia, bizalmatlanság, bizonytalanság stb.) mellett különös hangsúllyal merült fel a pedagógusok hiányos felkészültsége a konfliktusok megfelelő kezelésére. Nem számít még evidenciának, hogy a pedagógus szakmaiság döntő elemeinek egyike az önismereten alapuló konfliktuskezelő képesség. A pedagógusnak pedig képessé kell válnia először is önnön személyes konfliktusai feldolgozására, hiszen enélkül nem lehet alkalmas arra, hogy az iskolában előforduló konfliktusokkal boldoguljon, és tanítványait is megtanítsa a saját konfliktusaik kezelésére.

A konfliktusok értelmezéséhez, elemzéséhez, megoldásához szükséges ismeretanyag és technikai apparátus rendelkezésre áll, elsajátítását lehetővé kell tenni mind a pedagógusjelöltek, mind a gyakorló pedagógusok számára. E problémakörnek helyet kell kapnia mind a pedagógusképzés, mind a -továbbképzés rendszerében, hiszen a képzés piacán megjelenő nemegyszer méregdrága, s így sokak számára hozzáférhetetlen tanfolyamok, tréningek nem pótolhatják az e téren egyre nyilvánvalóbb hiányt.

Az osztály mint a szociális tanulás terepe

Szekcióvezető: *Kereszty Zsuzsa*

A mai magyar „átlag-iskola” engedelmességet és teljesítményt vár, kommunikációra nem, vagy kevéssé tanít; a gyerek számára *döntési* helyzeteket teremtő, a tanulás belső feltételeinek kialakulását serkentő iskola kifejlesztése elsősorban azért nehéz, mert a pedagógusok *aszimmetrikus kapcsolatokra* szocializálódtak: diákkorukban alá-, pedagógus korukban fölérendelt helyzetben vannak (korábban tanáraikhoz, később tanítványaikhoz képest). Szimmetrikus kapcsolatokról legfeljebb intézményen kívül szerezhettek tapasztalatot, így nem is lehet természetes számukra, hogy tanítványaikkal (és kollegáikkal) a kapcsolat szimmetrizálására törekedjenek.

A *térszervezés* általános gyakorlata (kettesével három padosorban) gátolja a gyerekek közötti társas interakciók létrejöttét, csökkenti a társas kapcsolatok kialakulásának lehetőségét, kisebb esélyt ad a csoportkohézió erősödésére. A gyerekek közötti interakcióra több módot adó térszervezés (gyerekek szemben egymással) szorongást, ellenállást vált ki a pedagógusok egy részéből. Az aszimmetrikus kapcsolatokon alapuló iskolában ez a térszervezési mód rendszeridegen.

Pozitív példaként jelent meg a szekcióbeszélgetésben az esztergomi integratív esztétikai ún. Leonardo program és a salgótarjáni „Gesamtschule”-kísérlet.

A szekciótagok egy része aggódott azokért a gyerekekért, akik toleráns, döntési helyzeteket kínáló iskolai közegből autokratikus vezetésű osztályokba kerülnek át. Végülis egyetértés alakult ki abban, hogy a személyközpontú iskolákban nevelkedett gyerek szuverénabbé, erősebb egyéniséggé alakul, így új, szokatlan, depresszív helyzetben is több esélye van sikeresebb fejlődésre.

Esetek és kompetencia

Szekcióvezető: *Trencsényi László*

A szekcióvezető két olyan esetet mutatott be, melyek kritikus fejleményeiben kulcsszerepet tölt be az osztályfőnök, ám pedagógiai eljárásai végső soron – éppen az osztályfőnöki beavatkozás következtében – az osztályon (azaz eredeti kompetenciáin) kívülre helyezik a pedagógiai történet színterét.

A) *Művészeti tagozatos gimnázium.* A történet arról szól, hogy a második osztályban művészeti teljesítményekkel kiemelkedő csoport „szétrobbantásáról” dönt a testület azon szárnya, amely nem nézi jó szemmel a „művészkedést”, hiszen az, úgymond, a „tanulás rovására megy”. A robbantás eredményeképpen 2 gyerek marad le évisméltlésre. Az új osztályfőnök meleg emberséggel fogadja osztályába a „bukott” diákokat. Megértő toleranciája még arra is kiterjed, hogy kijárja: a művészeti órákra régi osztályukkal, régi együttesükkel járjanak az újoncok – ezzel a döntéssel végül is saját osztálya teljesítőképpességét is hajlandó csorbítani, hiszen így a két tehetséges ifjú művész képességeit – nem az ő osztályában kamatoztatja. Osztályfőnökünk bízik a stratégia helyességében, s meg van győződve arról, hogy türelme megtérül: eljön az idő, amikor az újak a maguk jószántából integrálódnak új osztályuk közösségébe. Ám ez az idő késik... a két gyerek régi identitása nem oldódik, sőt... Szemünk előtt a pedagógus drámája. Emberi vágya a *sikerre*, fogyó érzelmi energiája és tudatos, szakmai-etikai döntése mikor konfrontálódik majd benne?

B) *Falusi általános művelődési központ.* A harmadikos K. T. 13 éves, „árvácskai” mélységű életkörülmények közt él szüleivel a falu szélén. Tanítói különbözőképpen ítélik meg esélyeit. Az esélylatolgatásban, egyáltalán az ember megítélésében mérvadó az, hogy *tanulói* szerepében nyilatkozik-e róla *tanítója* vagy az egész *személyiséget* teszik-e mérlegre (mely megmérettetésben vonzó, pozitív – bár az iskolai tanulás szempontjából irreleváns – tulajdonságok, pl. dolgosága, szülei iránti szeretete, kisgyerekek iránti figyelem stb. kerülnek túlsúlyba). Külön pikantériája a történetnek az, hogy a tanítók tanórai attitűdje élesen elkülönül attól a magatartástól, amelyet iskolai szerepüktől jóformán függetlenül tanúsítanak a kisleány iránt. Az intézményvezető és a látogató szakértők indítványára végül átfogó program készül K. T. megmentésére. A pedagógiai asszisztensek segítségével intenzív tanítási program indul el. A cél: felgyorsítani a tanulást, az elvesztett évekből a lehetséges mértékig behozni... A kislány délutáni-esti időfelhasználásába bekapcsolni az ÁMK (integrált művelődési intézményi komplexum) valamennyi kapacitását, így az óvodát, ahol a karitásáról közismert óvónő mellett „kisdaduskai” tevékenységet fejthet ki, majd a könyvtárat, ahol könyvek között a könyvtáros: egy háromgyerekes

édesanya gondoskodásában folytatja a napot, e szorgoskodása – takarítás – még anyagiakkal is elismerhető. Az ÁMK biztonsági hálójára fészül az életben maradásért kötéltáncot járó törékeny teremtés alá... A harmadikos osztályfőnök akkor dolgozott eredményesen, ha K. T. sorsa túljut rajta (miközben felelőssége nem csökken).

Mi a két történet tanulsága?

Az első mégiscsak az, hogy nem is egyszerűen osztályfőnöki ténykedésről van szó. Az iskolai szervezet strukturálódása ezt a tradicionálisan az osztályfőnökhöz rendelt kompetenciát elemeli (elemelheti) az osztálynak szervezett tanulói (haladási) csoporttól. Az értelmezés innen kezdve kétféle lehet. 1. Új munkakör, új szerep van kialakulóban: a *szociálpedagógusé*. 2. A pedagógus szerepvállalása szembeszökően *kettévál*ik (beletörődik a kettéválásba): minden testületben vannak *tanárok* és vannak *pedagógusok*...

A dolog innen igazán izgalmas. A „*pedagógusi*” szerep-, és felelősségvállalás fesszegeti, túllépi a *munkavállalói* érdekeltség kereteit. Bekövetkezik-e a szakma professzionalizálódása abban az értelemben is, hogy keretei megférnek a 40 órás munkahétben?

A szekció nem válaszolni igyekezett. Célja a kiélezett kérdésfeltevés, a nyugtalanító kérdés megfogalmazása volt.

Társadalmi aktualitások feldolgozása

Szekcióvezető: Szabó Ildikó

Már a jelenlegi osztályfőnöki órák is lehetőséget nyújtanak aktuális társadalmi kérdések feldolgozására. Ennek egyik feltétele a pedagógus azon meggyőződése, amely szerint az iskola szocializációs funkcióihoz az is hozzátartozik, hogy foglalkozzon a gyerekek társadalmi közérzetével, véleményeivel és általában azzal, hogy milyennek látják a gyerekek társadalmi környezetüket. E meggyőződés alapján a gyerek állampolgár, s mint ilyen a pedagógus egyenrangú partner.

Ahhoz, hogy a pedagógus alkalmas legyen jelenismereti foglalkozások vezetésére, természetesen az is szükséges, hogy önmaga számára is tisztázza saját, nem annyira szaktanári, mint inkább értelmiségi és állampolgári szerepét az iskolában. Tisztáznia kell személyes álláspontját egy-egy, a jelenismereti foglalkozásokon szóba kerülő problémáról, vállalnia esetleges tévedéseit is.

A szekció résztvevőinek véleménye megoszlott abban a kérdésben, hogy minden iskola légköre alkalmas-e arra, hogy ott jelenismereti foglalkozásokat vezessenek be. Abban viszont egyetértettek, hogy ilyen foglalkozásokra szükség van. Volt, aki azt is felvette, hogy a pedagógusok egy része még nem „kész” arra, hogy érdemi segítséget nyújtson a gyerekeknek társadalmi tapasztalataik feldolgozásához, de elhangzott egy szép példa arról is, hogy az egyik középiskolában a már működő jelenismereti foglalkozások hatékony segítséget jelentettek a drogfogyasztással kapcsolatos problémák megoldásában.

A jelenismereti foglalkozások a pedagógus és a gyerekek más típusú kapcsolatát feltételezik, mint a hagyományos tanórák. Minden vélemény egyformán érdekes és figyelemre méltó, lehetőség nyílik arra, hogy a gyerekek a rossz osztályzat tétje nélkül fejtsék ki őket. Ily módon a különböző szaktárgyi teljesítményeiket tekintve kevésbé sikeres diákoknak is részük lehet abban az élményben, hogy gondolataik az érdeklődés középpontjába kerülnek.

A jelenismereti foglalkozások tanártól és diáktól egyaránt azt kívánják meg, hogy vállalják és merjék megmutatni személyiségüket. Nem lebecsülendő hozadékuk, hogy csökkentik a gyerekek kommunikáció-éhségét, elősegítik a kommunikációs kultúra

színvonalának, a társadalmi valóságról való gondolkozás színvonalának növekedését. Segítenek továbbá az iskola és az iskolán kívüli társadalom közötti „falak” átjárhatóvá tételében, miközben a foglalkozások résztvevőinek az illetékeség élményét-örömét nyújtják. Azzal, hogy kommunikáció tárgyává tesznek olyan problémákat, amelyekről a gyerekek általában nem tudnak egymással és hozzáértő felnőttekkel eszmét cserélni, hozzájárulnak a társadalmi félelmek oldódásához és az esetleges negatív attitűdök módosulásához.

A résztvevők megegyeztek abban, hogy a jelenismereti foglalkozások vezetéséhez a pedagógus új, korábban nem igényelt képességeire van szükség, ami sok esetben „személyiségváltásra” készítheti. Szükség van tehát a pedagógusok előkészítésére, továbbképzések szervezésére, e témakörben is. Természetesen az lenne igazán optimális, ha már a képzés során számolnának a pedagógusnak a társadalmi magatartások formálásában játszott szerepével, s a leendő pedagógusokat is megpróbálnák alkalmassá tenni e feladatkör ellátására.

Az osztályfőnök kapcsolata a társadalmi környezettel – a szülőkkel

Szekcióvezető: *Barlai Katalin*

A szekció munkája a következő kérdéskörök mentén szerveződött: az iskola társadalmi környezetébe sorolható tényezők, az iskolán kívüli nevelési tényezők bevonását segítő új módszerek, a szülőkkel kialakított újszerű kapcsolat tapasztalatai.

Teljes volt az egyetértés abban, hogy *osztályfőnökre az iskolában feltétlenül szükség van*, sőt az osztályfőnöki órák számát legalább kettőre kellene növelni hetente. Ez esetben ugyanis a társadalmi környezettel való kapcsolat kialakítására, működtetésére is több idő jutna.

Az osztályfőnök kulcspozíciója következtében igen sok kapcsolatot ápol. Gyerekek, szülők is elsősorban hozzá akarnak kötődni. Ezért is rendkívül lényeges, hogy a pedagógus csak annyi személyességet vállaljon, amennyit „lelkileg” elbír.

A tapasztalatok szerint *az iskola rendkívül eredménytelen a környezet negatív hatásainak csökkentésében*. A gyermekvédelmi feladatok szinte teljes mértékben az osztályfőnökre hárulnak, a rajta kívüli – 1-1 fő által ellátott – gyermekvédelmi munka kimerül az adminisztrációban. Komoly problémát jelent, hogy a nehezen nevelhető, gondokat okozó gyerekek szüleivel is gyakran úgy bánt a pedagógus, mintha ők is „nevelhetetlenek” lennének. Így szinte lehetetlenné válik a velük való együttműködés.

A szekcióban sikerült megismernedni *néhány érdekes gyakorlati megoldással*:

Egy iskolában a hagyományos szülői munkaközösség helyett Szülői Egyesület jött létre, ahová a szülők önkéntesen és havi 100 forintos tagdíjjal léphettek be. Az iskolai nevelőmunkát különböző bizottságok (nevelési, testedző, gyermekvédelmi, pályaválasztási albizottságok) közvetítésével segítik. A bizottságok élén 1-1 nevelő (összekötő) pedagógus áll. Az információkat a havi iskolaújság juttatja el a szülőkhöz. Az egyesület valamennyi szülő (akár egyesületi tag, akár nem) panaszával, javaslatával köteles foglalkozni. Ebben az iskolában hagyomány, hogy azt a szülőt, aki nyolc éven keresztül segítette az iskola munkáját, gyermeke ballagásán címzetes nevelővé avatják.

Egy másik iskolában szülők és pedagógusok közös kórust alkotnak. A próbák, fellépések által elmélyülő kapcsolat a nevelésben is érezteti pozitív hatását.

Vannak intézmények, ahol bevált az iskolaszéki forma, főként azért, mert megfelelő kapcsolatot biztosít a helyi önkormányzattal.

Másutt a Szülők Klubja segíti közelebb kerülni egymáshoz a pedagógust és a szülőket. Itt ugyanis együtt vannak a gyerekek, a szülők és az osztályfőnök, beszélgetnek, közösen játszanak.

A szekcióban *tanulságos javaslatok* is megfogalmazódtak:

– Jó lenne, ha az iskola gyermekvédelmi felelőse független státuszban lenne, s így módjában állna valamennyi veszélyeztetett gyermeket és annak családját alaposan megismerni.

– Fontos lenne a gyámhatóság hatáskörét kibővíteni a tankötelezettség betartatására.

– A segélyezési keretet nem szabadna átadni az iskolának, mert ahol ez megtörtént, ott az iskolát sok sértés, méltatlan szemrehányás érte. Az így kialakult hangulat pedig nehezítette a szülőkkel való jó kapcsolat kialakítását.

– A pedagógusképzés során a hallgatókat fel kell készíteni az osztályfőnöki munkára, a szülőkkel való kapcsolatra, együttműködésre, bánásmódra.

Osztályfőnök és hitoktató

Szekcióvezető: *Török Iván*

Előre szeretném bocsátani, hogy a szekció témája iránti érdeklődés messze elmaradt a várakozástól. Miközben tudjuk, s ez más beszélgetések során igazolást is nyert, hogy ez a kérdés egyike azoknak az újkeletű feszültségforrásoknak, amelyek oly sok változást hoznak az iskolák életében, az osztályfőnök munkájában, ki tudja, mi okból, a meghirdetett szekcióra mindössze húszan jöttek el. Talán magyarázatul szolgál erre azonban az – a foglalkozáson nyert – tapasztalat, amely szerint mintha még nem tartanánk ott, hogy erről a problémáról nyíltan, sértődés nélkül, bizonyos tabukat feledve lehetne eszmét cserélni. A különben érdekes, s egyre izgalmasabbá váló beszélgetés csak egy-egy világlátás erejéig engedett a mélységekbe látni, s ennek alapján csupán sejteni lehet, hogy milyen belső (lelki) viharok dúlhatnak e kérdés kapcsán pedagógusokban: osztályfőnökökben, illetve részben pedagógusokból „továbbképzett” hitoktatókban. Nyilván nem egyedülálló az a gond, amelyet egy tanítónőből lett, rendkívüli elhivatott református hitoktató megfogalmazott. Hogy béküljön ki önnön lelkiismeretével, ha a világnézeti semlegesség nevében neki „tilos” saját másodikos osztályát (ahol mint tanító működik) megismertetni az igaz, az üdvözítő hittel? A kérdés rendkívül bonyolult, rengeteg rétege és számtalan buktatója van. Talán egy kicsit később, a helyzet konszolidálásával lesz mód igazi beszélgetésekre róla. Csakúgy, mint a család és az iskola feladatáról a világnézeti (hitre való?) nevelésben.

A szekcióban a következő problémákat fogalmazták meg mint a témakörrel kapcsolatos lehetséges gondokat:

– A hívő pedagógusnak eddig nem volt módja hitét vállalni. Mi van, ha a gyerekek most megkérdézik, hogy eddig miért beszélt e kérdésről másképpen?

– Hogyan működjön együtt a hitoktató az ateista osztályfőnökkel (és megfordítva)?

– Hogyan képes együttműködni az osztályfőnök a más felekezeti hitoktatóval?

– Mi történik akkor, ha – a gyerekektől kapott információk alapján – a hitoktató kritizálja az osztályfőnök munkáját?

– Hogyan képes a hitoktató beilleszkedni a tantestületbe?

– Meddig terjed a hitoktató és meddig az osztályfőnök kompetenciája a gyerekek nevelésében?

A megbeszélés során a szekció tagjai arra a következtetésre jutottak, hogy *a fő gondot nem a különbözőség, hanem a kölcsönös intolerancia jelenti*. Igaz, hogy gondot okozhat a gyerekek között előfordulható „vallásháború”, s ezt a pedagógusnak (osztályfőnöknek, hitoktátónak egyaránt) a gyerekek érdekét szem előtt tartva, s mindenekelőtt pozitív minztat nyújtva (türelemmel, empátiával) kezelnie kell. Alapvető fontosságú egymás kölcsön-

ös tisztelete, a tapintat, egymás érzékenységének tekintetbe vétele, hiszen a nagy viharok gyakran apró pizskálódásokkal kezdődnek. Gyakori, rendszeres kommunikációra van szükség e kérdésben gyerekek és felnőttek között.

Megállapítást nyert, hogy *a legnagyobb probléma a befolyás kizárólagosságáért folytatott harc*. Ez nem vezet sehová, megzavarja, egymás ellen uszítja a gyerekeket is.

Az osztályfőnök és a hitoktató megfelelő együttműködéssel képes a különböző világnézetű, hitű emberek jó kapcsolatára is pozitív modellt szolgáltatni. A gyerek valódi érdekének szem előtt tartása eleve kizárja közöttük az ellenségeskedést.

Az egymással folytatott őszinte kommunikáció technikái gyakorolhatók, elsajátíthatók. Ezért lenne kívánatos több olyan alkalom teremtése, ahol különböző világnézetű pedagógusok, (köztük hitoktatók) laza, barátságos beszélgetést folytathatnak, megismerhetik egymást. Csak így lehet módjuk felülemelkedni a kölcsönös bizalmatlanságon. Fontos, *hogy általában ne azt keressük, ami elválaszt, hanem ami összeköt bennünket*. Ilyen összekötő kapocs a gyerek iránti felelősség.

Az osztályfőnök sajátos problémái a nyolcosztályos gimnáziumban

Szekcióvezető: *Brenyó Mihály*

A szekciót a kecskeméti Bányai Júlia Gimnázium pedagógusainak kérésére szerveztük, s a nevezett – nyolcosztályos gimnáziumot indító – intézmény igazgatója vállalkozott a szekció vezetésére is. A szekcióbeszélgetés során megfogalmazódtak azok az örömök és kétségek, amelyek ebben a terjedő iskolatípusban foglalkoztatják az osztályfőnököket.

A központi probléma, hogy miként tud megbirkózni a középiskolai tanár, aki eddig 14-18 éves diákokkal foglalkozott, a 10-11 éves gyerekek nevelési problémáival.

Volt, aki úgy nyilatkozott, hogy kellemes meglepetésként érte, mennyivel nagyobb súlya van a tanári szónak a „kicsiknél”, mennyivel nyitottabbak, mint az idősebbek, mennyire igénylik a felnőtt jelenlétét, az osztályfőnökkel (részben az osztályfőnöki órán) folytatott beszélgetést.

Problémát okozhat a „kicsik” beilleszkedése a hagyományos gimnázium rendjébe. Például a Bányai Júlia Gimnáziumban már nem volt tanári ügyelet, de most, hogy a mozgékonyabb kisdíjak ne „fordítsák fel az iskolát”, ismét meg kell szokni, hogy szünetben ott kell lenni velük. Komoly feladat az önállóbbá tételük, bekapcsolásuk a gimnázium kialakult hagyományaiba, például tanulmányi versenyekbe, kulturális programokba, illetve megszervezni számukra az életkori sajátosságaiknak, érdeklődésüknek megfelelő programokat, megalapozni a saját hagyományokat.

Gondot okozhat – válogatott társaságról lévén szó – hogy korábbi osztályelsők itt gyakran átlagosnak számítanak. Ezt a relatív kudarcélményt feldolgozni komoly és felelősségteljes pedagógiai feladat.

Az alsó tagozatos múlt után a gimnáziumi szaktanárok megjelenése is új körülmény a gyerekek életében.

A szekció tapasztalatai jelzik, hogy az iskolastruktúra megváltozása, a különböző kísérleti iskolatípusok megjelenése, gondolkodásra kell hogy ösztönözze az azokban működő pedagógusokat, hiszen ezek a változások részben előre látható, részben váratlan pedagógiai, nevelési problémákat vetnek fel. A gyerekek érdeke, hogy a jelentkező problémáknak idejekorán elébe menjünk.

Nappali ház

– irodalmi és művészeti szemle

„Kéne egy csapat” – sóhajt fel Minarik Ede a Régi idők focijában. Ezt a közvetlenül tett előtti sóhajt lehet visszahallani a Nappali ház című folyóirat első, beköszöntő számában: „Jó volna, ha lenne egy újság. Egy folyóirat, amely szép lenne, kézbe kívánczó, amellyel el lehetne időzni, amit nézni, sőt nézegetni lehetne. Egy nyugalmasan megmutatkozó tárgy. Betűk formája, szövegek törése, kép következne először, aztán olvasás, elutasítható és elfogadható mondatok egymásutánja.”

Az első tehát, amit a szerkesztők elvártak önmaguktól, hogy a lap szép legyen. Szép is lett. Nagy alakú, de nem idomtalanul hatalmas, kemény gerince van, hogy jól meg lehessen fogni, de a borítója széthajtható és színes. *Eperjesi Ágnes*, a lap külsejéért is felelős képszerkesztő stílust teremtett, illetve igazodik ahhoz a stílushoz, amelyet nyugodtan nevezhetünk „nappaliházas” ízlésnek: a borítók és a belső, szerényen illusztrációnak nevezett képanyag a legújabb magyar és külföldi képzőművészeti törekvéseket mutatja be, ugyanakkor hagyja hatni magukat a képeket; sem azt nem érzi fontosnak, hogy különösebben magyarázgassa őket, sem pedig azt, hogy extravagáns tördeléssel, nyomdatechnikai eszközökkel hívja fel a figyelmet rájuk. Ezek a főként intellektuálisan nyugtalanító képek klasszikus nyugalomú elrendezésben, klasszikus nyugalomú szövegek között kapnak helyet, és azt hiszem, semmi sem lehetne nekik valóbb környezet.

Az *Újlak-csoport*, a *Xertox-csoport* és a *Hejettes Szomlyazók* csoportjának tagjai adják meg azt a művészeti modellt, amelyre a *Nappali ház* támaszkodik: az „új szenzibilitás” utáni, posztposztmodern korszak, a kilencvenes évek művészete ez. Célkereső művészet, amely forma- és motívumkincsét az avantgarde-tól és az azt követő művészeti mozgalmaktól örökölte, s hozzá kapta a posztmodernről azt a jogot, hogy ne legyen kötelezően eredeti, hogy szabadon használja, variálja ezt az örökséget, s hogy megpróbáljon tartalmat találni a magyarázatokban kifáradt, túlkomplikált alkotási folyamatoknak. A műalkotás egyszerre tárgy és esemény, a művész egyszerre mesterember és bohóc.

A folyóiratban megjelenő fotók általában arra valók, hogy dokumentálják ezeknek az alkotásoknak és eseményeknek a létét. Ugyanakkor a *Nappali házban* már tanúi lehetünk egy ezt a pusztán dokumentáló jelleget kitágítani vágyó törekvésnek is: az 1991/3. szám borítója egy létező műalkotás maga: a *Xertox-csoport* (*Lévay Jenő, Regős Imre, Świerkiewicz Róbert*) *Boyle* című akciófestménye, amelyet egészében soha senki nem látott, s amely 2000 darabra vágva az egyébként Berlinről szóló szám borítója lett, s tette ezzel műtárggyá magát a kézbe fogható folyóiratpéldányt.

„Jó volna – folytatják a szerkesztők első sóhajukat –, ha a nézhető és az olvasható gondolat ugyanarról a területről érkezne. Onnan, ahol mindig világos, hogy mit miért gondoltak. Ott a gondolat soha nem jelent sem többet, sem kevesebbet, mint kigondolóját. Ott a gondolat lehet tétova és erőteljes, feledékeny és precíz, de semmiképpen sem személytelen. Mert abban a majdani lapban minden a gondolkodó saját útjáról szólna, írások és képek egyaránt.” És 1989 júniusától kezdve nyilvánvaló, hogy ez a kívánság több, mint jámbor óhaj: a *Nappali ház* létezik, s nemhogy nem halt el, mint akkortájt induló lapársai közül oly sokan, hanem virul, nemhogy nem adott le eredeti céljaiból, elképzeléseiből, de még melléjük is vett néhányat. A *Nappali ház* fiatal szerkesztői többet tesznek,

mint egyszerűen a dolgukat: folyamatosan gyakorolják a lapcsinálás alkímiáját, míg meg nem történik velük is az, ami a régi tudósokkal, hogy nem egyszerűen egy lap kerül ki a kezük alól, hanem ennél többet, egész kultúrát teremtenek, az „egész”-nek kerülnek birtokába. (Persze a hasonlat sántít: nekik ugyanis az aranycsinálás is sikerült, bizonyították rá maga a lap.)

Ahogy a borító kapcsán már volt róla szó, a *Nappali ház* nem elégszik meg az egyszerű közlő szerepével: maga is műtárgy akar lenni. Ugyanúgy nem egyszerűen irodalmat és művészetről, művészettudományról szóló írásokat közöl, hanem meg is rendel cikkeket, ki is váltja azt, hogy az alkotók egy-egy témáról elkezdjenek gondolkodni – a *Nappali ház* részére. Az ilyen típusú ösztönzés legegyszerűbb módja, amelyet más lapok is szívesen alkalmaznak, hogy olyan tematikus számokat adnak ki, amelyekről jó előre értesítik a számba jöhető szerzőket. A legérdekesebb ilyen típusú *Nappali ház*-szám az operáról szóló volt (1990/3). Ebben a felkérésre készített opera-témájú fotók és rajzok mellett az írások is (majdnem) mind az operáról szólnak, de egészen máshonnan és másképpen. Vannak a számban opera-forgatókönyvek (*Kukorelly Endréé, Moldován Domokos és Szőcs Géza közös filmjéé*) és irodalmár-esszék az operáról (*Csuhai Istváné, Kerényi Károlyé*). Van benne tudománytörténeti felfedezés is: *Szerdahelyi György* Alajos XVIII. századi jezsuita esztéta és költő 1784-ben latinul megjelent zenetörténeti-zenekritikai tanulmányának modern fordítása a zenei drámáról. *Csengery Adrienne* beszél a barokk operajátszás hagyományáról, a gesztusnyelv változásairól és ennek következményeiről. Ugyanakkor ez az opera-szám nem (csak) okos, tematikus írásokból áll, amelyekből megtudhatunk valamit az opera történetéről és mai lehetőségeiről, hanem arról tud szólni, hogy mit jelent az opera. Zene és színház, képzőművészet és irodalom, múlt és jövő, idegen és személyes, ahogyan *Balassa Péter* írja: „... az emberi világ, az emberi lét alapvető szenvedélyességéről és szenvedéséről, ennek nonverbális rétegéről: zenéjéről szól. Az opera összehasonlíthatatlan történés; nem a librettóé.” Ezt a történetet képes felidézni ez a *Nappali ház*-szám, a maga sokféle megközelítést eltűrő, sőt támogató elrendezésével képes fontossá tenni egy félig halott műfajt.

A másik különös tematikus vállalkozás az 1991/1-2. számban a Mesterséges világok című rész. „Meg kell terveznem valamit. Pontosan minden / részletében, de valami olyasmit, amit még / én se értek. Tervrajzokat kell készítenem, / vagy talán csak egyetlen kis rajzot, amelyen / minden rajta van, mégis teljesen áttekinthető” – írja körül *Sziji Ferenc* költő a belső borítón azt a vágyat, amely alapja lehet a teremtmény fantázia sokszor elszábadultnak tűnő kalandjainak. *Sziji Ferenc* a lap egyik szerkesztője is, így tehát módja volt erre az érzésre felépíteni egy egész lapszámot, és megtölteni olyan cikkekkel, amelyek nemcsak a művészeti-irodalmi érdeklődésű olvasók körében számíthatnak elismerésre, hanem a természettudományok iránt vonzódók körében is. *Babarczy Eszter* a kertekről, *Szentesi Edit* a Szent sírokról, *Sajó Tamás* a világtérképekről ír művészettörténeti tanulmányt. *Mészáros F. István* hírt ad a Bioszféra II. elnevezésű kísérletről: Arizonában létrehoztak egy mesterséges világot, egy „léptékarányosan kicsinyített, a külvilágtól hermetikusan elzárt, de mintegy kirakatban megtekinthető Föld-Anyá”-t. A *Nappali ház* módot ad arra, hogy a szerző ne csak mint tudományos kísérletet értékelje a jelenséget, hanem mintegy műalkotásként szemlélve a jelentését keresse. *Kunszt György* a dekonstruktivisták építészetéről szóló tanulmányában szintén a jelentés kérdését feszegeti, de találunk a lapban speciálisan tudományos tanulmányokat is: pl. *Gilyén Judit* pszichológus a „Világ-játék”-tesztről, *Galántai Zoltán* technikátörténész pedig a csapkodószárnyas repülőgépekről ír.

A *Nappali ház* kultúrateremtő munkájához nemcsak a tematikus számokba való megrendelések tartoznak, hanem például annak a felvilágosodás-konferenciának a megszervezése is, amely 1991. november 27-én volt a *Knoll Galériában* „Mikor mire jó a filozófia, avagy mi a felvilágosodás?” címmel. A szerkesztő-szervezők egy rövid Kant-szö-

veget küldtek szét a témához hozzászólni remélt kutatóknak, gondolkodóknak, s az erre adott válaszokból alakult ki az a termékeny vita, amely az 1992/1-es szám hasábjain olvasható. *Vidrányi Katalin, Ludassy Mária, Kisbali László, Fehér Márta és Tengelyi László* ezen a szerényen „matiné”-nak nevezett mini konferencián lehetőséget kaptak arra, hogy terjedelmében és formájában az esszé szabadságát használják ki olyan kérdések kifejtésére, amelyek mint a téma kutatóit valószínűleg a legmélyebbről érintik őket: a „miért érdekel” és a „miért fontos” alapvető, de a filozófia tudománnyá, majdhogynem pusztán filozófiatörténetté, szövegmagyarázattá vált mai gyakorlatában szinte elképesztő kérdéseinek megválaszolására. Még a felvilágosodásról való beszélgetésnél is érdekesebb az a vita, amelyet Vidrányi Katalin hozzászólása indukált: a következő (legutóbbi) számban Kocziszký Éva, Vidrányi Katalin és Balassa Péter vallanak a vallásosságról, saját hitükről és kétségeikről.

Balassa Péter a „nappaliházások” egyik közvetlen szellemi mestere, a szerkesztők egy része egyetemi tanítványa is volt. Az ő esztétikai szemlélete és irodalmi ízlése sokban meghatározta a Nappali ház szellemi arculatát. Mostanra persze a tanítványok a maguk útját kezdték járni, sőt, Balassa Péter bevallása szerint vissza, őrá is hatottak például *Beck András* gondolatai. Az a hermeneutikai alapozottságú filozófiai-esztétikai művészetfelfogás, amely olyan termékenynek bizonyult eddig, mégis új utakat keres. *Radnóti Sándor* kritikus szavaival: ma „erős irányzat foglal állást az interpretáció ellen, kiváló magyar kritikusok is nem kritikusnak tartják magukat, vagy osztják *Marcel Duchamp* nézetét: nincs megoldás, mert nincs probléma” (Holmi, 1992. nov.) Radnóti Sándor a „kritika metakritikai elbizonytalanodásának, posztmodern frusztrációjának” tekinti azt a szemléletet és az irodalomról való gondolkodásnak azt a módját, amelyet a Nappali ház is képvisel, s meggondolandó, hogy nem jogos-e az elmarasztalása (s nem csak az eltérő gondolkodásmódból fakadó). A *Nappali ház* 1989-es indulásakor a kritikai rész még más volt, mint a mostani számokban. Eleinte még szerepeltek a lapban klasszikus értelemben vett kritikák, például a szerkesztő *Károlyi Csabáé Pályi Andrásról* vagy *Várszegi Tiboré* az *Aisa* című színházi előadásról. Ugyanakkor a lap legelső esszéisztikus írása *Beck András Ön-kritika* című három kritikai „dala” már valami más. Talán legegyszerűbb lenne reflexiónak nevezni. S ez az a reflexív-önreflexív művészetszemlélet az, ami a Nappali házat azóta is, sőt egyre erőteljesebben meghatározza.

Ennek a reflexiónak az egyik jele az, hogy a szerkesztők nemcsak saját maguktól és a nemzedéküktől közölnek írásokat, hanem egyik fontos műfajuk az interjú, mégpedig zömében a közvetlen mesterekkel: *Balassa Péterrel, Bacsó Bélával, Radnóti Sándorral, Szegedy-Maszák Mihállyal*. Ezek az interjúk az esztétika, a kritika, az irodalomtörténet esélyeit és lehetőségeit járják körül. Az önreflexió része lehet az is, hogy szívesen közölnek szövegeket a „mesterek mesterei”-től is: Heideggertől, Wittgensteintől, s az íróktól is legszívesebben olyan jellegű írásokat, amelyek magáról az írásról, irodalomról szólnak (pl. *Danilo Kiš, Gombrowicz* vagy *Kukorelly Endre* szövegei). Ez az önreflexió érhető tetten abban a felkérés-sorban is, amelyben fiatal magyar írókat ösztönöztek arra, hogy írjanak – egymásról. Így születtek az 1991/1-2. szám írásai, amelyekben *Kemény István* ír *Garaczi Lászlóról, Kukorelly Endre Tasnády Attiláról* és *Németh Gábor Kukorelly Endréről*. Vagy az a játék, amelyben a szerzők kiválaszthattak egy számukra fontos idézetet, s ehhez fűzhatték hozzá irodalmi művé váló reflexióikat. Ebből a feladatból született *Márton László Szalárdy-esszéje, Németh Gábor Márai-reminisztenciája* és *Füst Milán Őszi sötétség* című versének lírai továbbgondolása *Kemény István* által. (1991/4.) Tehát ez a reflexív-önreflexív gondolkodásmód nemcsak azt jelenti, hogy a klasszikus értékmegítelő kritika kiveszett a *Nappali házból*, hanem azt is, hogy helyébe tudtak lépni az értékteremtés új módjai.

A *Nappali ház* azonban mindenekelőtt irodalmi folyóirat.

Ugyanaz a korosztály készíti, amely az alternatív zenét, életérzést hozta Magyaror-

szágra a 80-as évek elején, az a korosztály (a kb. 1955 és 65 között születettek), amely a Fideszt is megszervezte.

A versek. Vagyis inkább a költők, hiszen ekkora terjedelemben nem lehet akár csak egyetlen versről is írni. Nézzük meg a legutolsó számot, az 1992/3-at, hogy kik írnak benne verset! Az mindenestre gyorsan kiderül, hogy a *Nappali ház* nem egy szűken mért korosztály lapja.

Rácz Péter 44 éves, vagyis – elvileg – másik nemzedék. Két verse a 23. oldalon finoman illeszkedik az előttük lévő *Babelről* szóló tanulmányhoz: az *Egy blokádra* című vers csöndesen emlékezett „más októberrek szürke gyerekeire”, a sírása című pedig az álom elfelejtéséről is szól – Rácz verseit *Forgács Zsuzsa* novellái követik, többek közt az *Apa álma*.

Kun Árpád tipikus *Nappali ház*-korú. A *Bál* és az *Ilion* című könyvek szerzője. Az ő két verse ezúttal két elemhez szól: a földhöz és a vízhez, és valami olyan nyugtalansággal, amelyet csak az érezhet, aki nagyon-nagyon nyugodtan évekig néz-néz valamit, azért, hogy megértse, de persze nem érti meg. Egyébként éppen Kun Árpád az a magyar költő, aki a legközelebb áll egy efféle megértéshez: a természethez (ha tetszik: a környezethez) varázsos szál fűzi. „Köztem és a hold között helyet keres a víz.” – írja.

Jónás Csaba még fiatalabb, 1968-as. Próza- illetve szöveg- vagy inkább esszéversei Kun Árpád mellé kerültek a lapszámban, és a tónusban tényleg van rokonság. De Jónás Csaba nem az elemekig akar látni. Ennek az öt költeménynek nem a tér, inkább az idő a foglalatja. Ami mégis színtér bennük, az a város. Borges pontosságúak Jónás Csaba mondatai: „Ez a város az egészen érett emberek szerencséje, azoké, akik beérik magukkal. Akik tudják, hogy a természet követése öregít.” (Velence)

Koppány Márton két költeménye sem véletlenül került a képzőművészettel foglalkozó rész közepébe. Ő maga is képzőművész, A „*G. Berkowitz*”-*bélyegző* című szabadverse pedig egy megható kis találkozásról szól két New York-i képzőművész között, akiknek legfeljebb gyűlölniök lehetne egymást; hiszen „John E. kollázművész. A szemétben gubberál anyagot.”, „a kistermetű feketeöltönyös, mindig nett öregúr”, G. Berkowitz azonban „tudta, hogy John E. művész”.

Térey János, a 70-es születésű Térey János az, aki a legkorábbra, *Szomorj Dezsőig* nyúl vissza. Versei szórakoztatóak, mert az a fajta lírai én beszél belőlük, aki migrént kap, ha át kell mennie Budára, és ehhez a századelős, ideges, nőies, pesti attitűdhöz vidám kontraszt egy-egy ilyen sor: „Én yuppie vagyok, szervezek.” Téreynek 22 évesen nemcsak szomorymusa, de kimunkált téreyzmusa is van már, ezenkívül kötete (Szétszóratás). A kisujjában pedig ott a forma.

A szám hatodik versszerzője *Darvasi László*. (A második kötete éppen most jelent meg A *Portugálok* címmel.) A *Vidám mondatok* szellemi tűzijáték itt a 85. oldalon, a legutóbbi *Nappali ház* vége felé. A Weöres Sándor-i egysoros versekhez méltók ezek a mondatok.

Mindegyikben el van rejtve néhány olyan logikai csavarás, amelyeneket álmában szed össze az ember. Darvasi bármelyik mondatát érdemes olvasgatni. Szellemesek: „Achtung! Achtung!, kedveskedik egy magyar papagáj.”, sőt katartikusak: „Most már csak egy börtönerkélyt szeretnék. Kiállnék a fényre és addig nevetnék amíg csak élek.”

A felsorolt hat költőn kívül ezúttal prózával szerepel ebben a mintának választott számban még három költő: *Marno János*, *Márton László*, *Kukorelly Endre*.

A „*Nappali ház*” egy szelíden archaizáló asztrológiai kifejezés. A bolygók helyét jelenti, amikor nappal van, vagyis világos, meleg és jóindulatú közeg. A *Nappali ház* egy nappali folyóirat.

Rádiótévé

Szellemi környezetvédelem

Vannak a civil társadalmak kultúráinak is mélypontjai. A teljesség igénye nélkül: ilyen a bulvárlap, a pornózlet „kulturális” hozománya, a civilizációs nyomás alól menekülőknél fölkínált számtalan „kiút” – a rabló gyógyszerké és a rabló misztikusoké, de ilyen lehet itt-ott még maga az iskola is. Nem beszélve a látvány- és olvasmányipar imperátorainak agresszív terjeszkedéséről. Kaptunk már ebből is éppen eleget egy jófajta kulturális csömörhöz. Ám mi még ennél is gazdagabbak vagyunk: mert nekünk megvannak még a régi gödreink is, nem mindegyiket sikerült ez idáig „modernebb” maszlagokkal betemetni.

Nem hiszem, hogy tévedek, amikor azt mondom: a magyar civil társadalom kultúrájának legmélyebb mélypontja a televízió. Volt is, maradt is, de legkivált – lett. Ha most valaki jólesően vagy sértetten felszisszen, politikai „pikantériát” sejtítve a bevezető állítás mögött, kérem, vegyen erőt a vágyain, vagy azonnal hagyja abba e jegyzet olvasását. Másfajta mélypontról van szó, habár nem is oly rejtélyes módon azért ez is összefügg, összefonódik a politikával.

A televízió – már a nevében is kifejezett – lényege a látvány, a nagy távolság(ok) elnére megvalósuló ott-lét, ennek a máshol-létnek az átélése. A televízió hallatlan vonzerejének titka tehát a személyes részvétel illúziója, ami azonban az idődimenziók folyamatos váltakozását is magába foglalja – már amennyiben a néző hajlandó „elcsábulni”, és rendre-másra kilépni a maga természetes életidejéből. Következésképpen a televízió a modern civilizáció grandiózus csalása, pontosabban: e csalás leghatékonyabb eszköze. Ha szélsőségesen profán hasonlatra törekszem, azt kell mondanom: olyanfajta csalás ez, mint a vallás csele, hiszen itt is, ott is eredendően azonos a „kommunikátorok” szándéka: a maga zárt életszerkezetéből kívánja az egyént egy magasabb rendűnek állított közös csáberejével kimozdítani. Ezt a közöst mint élményt – amit a tegnapi esztétikák *nembeliségnek* neveztek, s amelyről ma nem tudjuk pontosan, hogyan kellene hívni – a szakrális eljárások világában is képek segítségével próbálták előhívni; a prédikáció, a szent szövegek magyarázata a *példázatra* épül, aminek bázisa szinte mindig egy-egy jelenet, tehát kép volt; *jelkép* érvényre emelt szó-kép. De ebbe a képi világba a tárgyak képei ugyanúgy beletartoztak, mint az élő képek – iskoladrámák, misztériumjátékok, körmenetek, vallásos népi játékok, a *jeles* napok dramatikus szokásai stb.

Anélkül, hogy a két világ- és kultúrafölfogás közti átmenetre a kelleténél több szót-időt vesztegetnénk, annyit még talán érdemes megjegyezni, hogy a *polgári* (civil) társadalom, kialakulása és kiterjedése mentén (*miközben megőrzi!*), fokozatosan átalakítja ezeket a jel-kép-rendszereket, mégpedig úgy, hogy a maga megerősödését szolgáló újabb és újabb technikai vívmányokat is ugyanebbe a szerkezetbe építi bele.

A kép szempontjából a polgári civilizációnak mennyiségileg (látszatra) kevés, lényegileg azonban mérhetetlenül sok a technikai újítása. Pontosán három: a fotográfia, a mozgókép és a televízió. A fotográfia lényege a valóság illúziója, a mozgóképé az *illúzió* valósága, a televízióé pedig a valóság valószínűségének illúziója. Ez utóbbi szorul magyarázatra.

A „legmodernebb kor” *korszerű* civilje, miközben folyamatosan használja, egyre tudatosabban el is veti (talán árnyaltabb, ha így fogalmazok: hárítja) a kép minden olyan fajtáját, ahol a valóság illuzórikussá vált, pontosabban: ahol egy láthatólag relativizált valóság a közvetlenül tapasztalt valóság helyét „bitorolja”. Tévedés ne essék, nem arról van

szó, hogy a „korszerű civilnek” nincsen illúzió-igénye! Hogy ne volna erős benne a vágyakozás az irracionális, a mesebeli, a misztikus iránt. De mindezt *természetesen* leválasztani igyekszik a valóság konkrét birtoklásának konkrét szándékáról. A képi műfajok sokasága (a rajzfilmtől a képregényig, a kliptől a fantasztikus filmekig, a pornóképtől a reklámgig) mint leplezetlenül illuzórikus *vágy-valóság*, pótlólagos valóság kap szerepet az életében.

Ezzel a képtípussal áll szemben az a fajta kép, amely elvileg ugyan cáfolhatatlanul hiteles, tehát valóságos, mégis csupán alkalmi esélyt kínál a valóság konkrét átélésére. Ahol azt csupán *főlös* energiák mozgósítása révén (árán) lehet *elfogadni*, de a *befogadó* ezzel a konkrétummal sem birtokolhat semmi *biztosat*. Bármilyen furcsán hangozzék is: a „korszerű civil” számára sem a fotó, sem a film nem kínált föl olyan *képet*, ami a megrendült biztonságérzetét helyreállíthatta, s a növekvő biztonságigényét kielégíthette volna. Ez is, az is benne ragadt a múltban, és a múlt (minden vonzerejével és minden segítő-készségével együtt) múlt maradt.

A „korszerű civil” ellenben a jelenben él és a jelenben *akar* élni. A biztonság számára nem más, mint a jelen valóságának mind tökéletesebb birtoklása, a világban való közvetlen és állandó jelenlét. A „korszerű civil” szinte vallásos áhitattal tapad az információ-ra, ami annál biztosabb, minél gyorsabb, és annál hatásosabb, minél *képibb*. A valóságnak – ehhez az egyidejűséghez és képiséghez egyszerre kötődő – konkrétsága (valószínűsége) a „korszerű civilt” megnyugtatja: része vagyok az egésznek, tudok másokról és ők is tudnak rólam – biztonságban vagyok.

Ha talán valaki úgy vélné, rosszallom, hogy ez így van, téved. A jobb híján „korszerű civilnek” mondott (átlag-, tömeg-) polgár mi vagyunk, sőt: mi *akarunk* lenni. Az a világ, amelyik így strukturálódott, a mi világunk. A bizonytalanságunk a mi bizonytalanságunk, és a biztonság iránti vágy is a miénk. A televízió, az elektronikus és ezáltal közvetíthető kép a mi elemi biztonságigényünket szolgálja. A polgár számára elfogadható transzcendencia nem más, mint egyfajta virtuális közös tudat, a közös tudás közös birtoklásának illúziója. A televíziós *közvetítő* hálózat egy olyan idegrendszer, amelyhez potenciálisan minden „sejt” a *maga helyén* kapcsolódhat, és rendelkezhet a „test” működtetéséhez szükséges ingerekkel. A televízió tehát (a készülék, a hálózat, a ráépülő technika és tudás) valójában a civilizáció modern metaforája. Nem is metafora: szimbólum. A *civilizációvallás* központi jelképe.

Hogy túl messze mentem, nyilvánvaló. De talán *már elég messze* ahhoz, hogy visszajuthatunk a kezdeti fölvetéshez, miszerint a magyar kvázi-civil társadalom kultúrájának legmélyebb gödre a televízió. Mert ha – és tegyük föl – mindaz igaz, amit a legújabb médiumról elmondtam, akkor az okokat keresvén elég hamar rábukkanhatunk a legfontosabbra: a képek, a képiség, a *látvány* hiányára a magyar televíziózásban.

Az átlagos hazai tévéműsor (tehát nem televízióban közvetített mozifilm, esetleg tévéjáték vagy színpadi dráma!) legjellegzetesebb eleme a *beszélő fej*. Egyedül vagy többen, de szinte mindig ugyanúgy: premier plántól kistotálig, ülve, ritkábban állva, túlnyomórészt mesterséges kulisszák között. Ez a műsortípus uralja a hazai készítésű programok döntő hányadát, s hogy miért, arra nézve két extra-racionális magyarázat forog közszájon: 1. a pénzhiány, 2. a mítosz.

A pénzhiányra főlegesen túl sok szót vesztegetni, tudjuk, hogy *van*. Ellenérvként itt csak az kínálkozik, hogy archív és apokrif képanyagokból igen kis járulékos költséggel helyettesíteni (vagy legalább dúsítani) lehetne a pusztá szöveget.

A mítosz ellenben némi magyarázatra szorul. A hetvenes-nyolcvanas évek magyar filmszociográfiai újhulláma, a Gulyás-fivérek, Schiffer Pál, de legkivált Sára Sándor (hogy másokat ne is említsek) a „beszélő fejet” e műfaj központi elemévé emelték, részint valóban anyagi kényszerből, részint azonban az objektivitás bizonyítékaként. A szöveg ezekben a *dokumentumokban* azáltal válhatott megcáfolhatatlanul hitelessé, hogy nem

szakadt le a beszélőről, ellenkezőleg: mintegy rátapadt az arcára. Ebből a (többek között *valódi* politikai!) kényszerűségből alakult ki a „beszélő fej” mítosza, ami – mint minden, a saját jelentésszintjét elhagyó jel – funkcionálisan más közegekben is megjelent és működni kezdett, természetesen rosszul.

Mégsem erről van szó. Mindkét magyarázat racionális, de – véleményem szerint – egyik sem igaz, már legalábbis a *rádiótévé* eluralkodására vonatkozóan. Annak ugyanis egyetlen lényegi okát látom: a civil társadalom kialakulatlansága, pontosabban az, hogy annak kialakulását és megerősödését a magyar televízió nem óhajtja természetes folyamatnak tekinteni. Más szóval: a *rádiótévé* hazai egyeduralmának a természetes civilizálódás iránti elemi bizalmatlanság áll a hátterében. Tehát a politika? Igen, részben a politika. A pártcsata, a pozícióharc és a többi politikához kötődő technika igen erősen ragaszkodik a *verbális* információhoz, a meggyőzés, a magyarázat, a rábeszélés közvetlen eszközeihez.

Részben azonban más – ettől némileg (de tipikusan) eltérő – szinten kell föllelnünk a kép-telen televíziózás indítékát: az *ideológiában*. És itt már nem szükséges pre-modern politikai ideológiákat keresni. Arról az elemi bizalmatlanságról van szó, amire az imént utaltam: a mai tömegkommunikáció, s benne első helyen a televízió – mint (a szó eredeti értelmében) médium, tehát közvetítő, mint potenciális szellemi lény, és mint latens kultúrahordozó – nem rendelkezik olyan civilizációképpel, nincs a birtokában olyan civilizáció-*eszmény*, amelyet *természetes* módon, természetes eszközökkel közvetíthetne a polgárnak.

Ama „csalásra”, ama „cselre” alkalmatlan; nincsen elegendő vonzereje ahhoz, hogy a „modern” polgár közösség-élményét, közösség-igényét fölkelthesse és kiszolgálhassa. A televízió – ezt elleplezendő, tehát a biztonsága kedvéért – abból a tényként kezelt föltételezésből indul ki, hogy *polgár mint olyan* a magyar társadalomban *nincs*, „*azt*” *létre kell hozni*, s ezt a feladatot csak úgy lehet teljesíteni, ha előbb létrehozuk a polgárság intézményeit, a polgári lét *szerkezeti* egységeit, majd pedig (illetve ezzel párhuzamosan) eme (nevezzük így:) *keretrendszer* benépesítjük emberi egyedekkel, akik ekként „természetesen” polgárosulnak. (E szemlélet mélyén nyilvánvalóan a polgár-fogalom tisztázatlansága rejlik, de vélhetően több ennél: a *polgár* eszmény leszűkítése polgári praxisra.) Ezt nevezik ideológiának, és ez az, amiről a történelemben többször kiderült már, hogy magához az élethez nincsen semmi köze.

A magyar televízió tehát a modern civilizációvallás helyett egyfajta ideológiavallást képvisel és gyakorol. Hozzáteszem: még mindig. Ha tehát van oka, hogy a *képernyőről* éppen a kép tűnt el, ez az ok eredendően ideológiai. A pre-modern ideológiák lényege ugyanis *éppen nem* a csábítás, hanem a rábeszélés, – eszköze pedig éppen nem a látvány, hanem a szöveg.

Ez a fajta, a civilizáció iránt bizalmatlan televíziózás azonban nem képes bevonni a belvilágából kimozdulni kész virtuális polgárt az „egész részeként leélhető élet” valószínű illúziójába, ellenkezőleg: meggátolja őt annak szakadatlan átélésében. Helyzetét, státusát mindig újra bizonytalannak érzi, mert a „médium” nem *őt magát*, hanem csak a *helyét* képezi meg. Nem hatást, élményt szolgáltat, nem esélyt kínál valami titkos-valóságos részvételre (együttlétre), nem emeli ki a közvetített információk tömegével magánvalójából, hogy belehelyezze a civilizáció latens (és persze misztikus) közegébe, ellenben éppen hogy leválasztja róla. A rádiótévé – ki kell mondanom – ab ovo hazudik, még ha nem föltételezem is róla, hogy ezt eltökélten, netán cinikusan teszi.

Hozzá kell tennem: magam nem vagyok a civilizációvallás híve. „Nembeliségem”, kultúrában gyökerezésem tudatát csak nagyon-nagyon kis részben befolyásolja a tömegkommunikáció, s a televízió mint kultúrahordozó még kevésbé. *Hitem* szerint polgár vagyok, tehát *tudatos* élő, része és használója, s tehetségem szerint formálója annak az emberi anyagnak, amit *ész és ösztön, természet és akarat* alakított beláthatatlan idők

óta, szívósan, működni képes civilizációvá. Kultúrává. A kultúra szinonímája az életesély, a civilizációé pedig a *kultúra*. Olyan egyenlő oldalú háromszög ez, aminek csúcsain körív halad át. Számátalan háromszög, megszámlálhatatlanul sok körív. Együtt: az emberi (polgári) élet bonyolult mintázata, szabályosságok és szabálytalanságok halmaza.

A polgárt tehát nem kell *megteremtetni*, és legkivált nem kell a *helyét* kijelölni. A civilizációnak pedig (s „mindössze”) nem szabad „keretet” adni – csak hagyni kell, hogy működjön. Mint a vegetáció.

Mondom: nem vagyok a civilizációvallás híve. Hiszen bármennyire vonzó is ez a transzcendencia-pótlék, mindenképpen szűkösebb, mint maga a civilizáció. De meggátolni, hogy az együttélés (az együtt-élhetés) mint hatásos metafora, sőt szimbólum megerősítse az *együttműködés* vágyát – ez „több mint bűn: hiba”. A rádiótévét, a képer-telen televízió pedig – végső soron – ezt a bűnt, ezt a hibát követi el.

MÁNYOKI ENDRE

Én azt az Arany Jánost szeretem, aki...

Nevelődráma, Eileen Pennington angol drámatanár útmutatásaival

*Az igazság ismerete, mint a patak, sekélyen kezdődik,
de idővel egyre inkább elmélyül és kitisztul...*
(Eileen Pennington)

Eileen Pennington angol drámatanár posztgraduális drámapedagógiai tanfolyamot vezetett 1992 júliusában a Marcibányi téri Budapesti Drámapedagógiai Központban.

Pennington – aki jelenleg a northumberlandi *Alnwick Drama Centre* igazgatója, szaktanácsadója – a központi helyen fekvő drámacentrum tevékenységének szervezését végzi. A centrumot napközben iskolai csoportok használják – oktatási és színházi kurzusokra – este és hétvégén pedig ifjúsági és felnőtt színházak, zenei, vallási és egyéb csoportok. A központ szakmai segítséget nyújt a területhez tartozó 205 iskolának a drámatanítás terén, összefogja és szervezi a továbbképzéssel kapcsolatos igényeket, oktatási anyagot állít elő, bemutató tanításokat tart, szervezi a továbbképzési programokat. Részt vesz a Nemzeti Tanácsadó Kurzuson, a „dráma mint művészet és mint oktatási eszköz fejlesztését célzó nemzeti szintű gondolkodásban” – ahogy *Pennington* fogalmazta. Jelenleg „Csináljunk belőle drámát” című kézikönyvén dolgozik, amely a dráma, vagyis a dramatikus rögtönzés iskolai használatáról szól, a 4-11 éves korosztály számára.

Az oktató-nevelő drámáról szóló gyakorlati kurzusát *Pennington Életre kelteni az embereket!* címmel összegezte. A hét minden napja más-más dráma-projektek köré szerveződött, a szerepbe segítestől kezdve a szerep tudatos felfogásának szintjéig, a cselekvések mélyebb jelentéstartalmának feltárását segítő technikák, stratégiák, a kódolható jelek és szimbólumok, a szerep-kerettávolságok értelmezéséig.

Mit közvetít felénk, milyen tanári személyiségjegyek birtoklását vagy annak elérésére való törekvést fogalmazott meg *Pennington*? Mindenekelőtt annak a képességnek a birtoklását, amellyel beleélhetjük magunkat mások helyzetébe, miközben megőrizzük saját függetlenségünket. Hogy biztos belső meggyőződésre van szükségünk, amelyet nem

„fenyeget” a mások követeléseikhez való alkalmazkodás. Hogy erősen kell hinni a folyamat hatékonyságában, a csoport cselekvőkészségében, még akkor is, ha éppen reménytelennek látjuk a csoport tagjait. Hogy nem szabad türelmetlennek lenni, ha a csoporttagok kerülnek a felelősségvállalást – de a döntések és akciók szükségességét hangsúlyoznunk kell. Érténünk kell ahhoz, hogy ötleteket, alternatívákat adjunk anélkül, hogy erőszakosak lennénk, mert az elsődleges cél mindig a *folyamat* fenntartása.

A felsoroltak jelzik, hogy az oktató-nevelő dráma olyan folyamat, amely a benne részt vevők számára megteremti a cselekvés lehetőségét. A drámatanár azért kezdeményez, hogy mások kezdeményezzenek, így nevel önállóságra, önismeretre, kreativitásra, cselekvésre ... stb.

A *dráma* – vagyis a rögtönzött színjátszás – a következő értelmezést kapta: „az emberi interakciók olyan megjelenítője, amelyben a viselkedési sémák és jelrendszerek vizsgálhatók, mert... az adott momentum időben elkülönítható, újra elpróbálható, körbefogható, különböző megoldásokkal újrajátszható - mert el tudjuk fogadni a konvenciókat”. A dráma tehát üzenetet hordoz a résztvevők és a környezet számára, az akció során a tanár és a diákok által vállalt szerepek együttesét jelenti, s ez maga a tanulási folyamat.

Nézzünk erre egy gyakorlati példát. A következőkben *Arany János* tanítása kapcsán mutatom be alkalmazását. Remélem, kiolvasható lesz belőle az oktató-nevelő dráma sokszínűsége, a pedagógus lehetőségeinek végtelensége.

Előjáróban néhány megjegyzés:

– Nagyon fontos kérdés a „szerep” fogalmán dolgozni, mert nehéz belebújni mások bőrébe, hiszen szerepbe lépéskor el kell képzelnem egy fiktív személy körülményeit, karakterét, kapcsolatait, félelmeit, szorongásait, örömeit... stb. A dráma során az emberi cselekedetek megértésének különböző tudatossági szintjeivel dolgozunk, és ezeket a megértett jelentéseket közvetítjük azok számára is, akik nem vettek részt a folyamatban. A tanárnak nagyon sok információt kell nyújtania a gyerekeknek annak érdekében, hogy azok a döntések pillanataiban már többféle lehetőséget tudjanak végiggondolni.

– A csoportdöntéseket a tanár nem változtathatja meg, még akkor sem, ha azokat elfogadhatatlannak tartja. Ha azt kértük a gyerekektől, hogy gondosan tervezzenek, felelősséggel vegyenek részt a munkában, hozzák meg döntéseiket, és ha jól építettük fel a foglalkozást, akkor a benne részt vevők számára fontossá vált minden, amit létrehoztak. Tiszteletben kell tartani munkájukat, de a tanár felelőssége megajánlani azokat az „akciókat” is, amelyek során a korrigálásokat a „helyzetbe hozott” gyerekek saját maguk végezhetik el. Az együttléteknek kritikus pontjai ezek, de a tanárnak tudnia kell, hogy mindazok a szükséges készségek, magatartásformák, amelyeket az együttes munkához meg kell tanulni, a gyerekek tapasztalások révén kell hogy megszerezzék, és nem ő neveli beléjük. Mert a dráma feladata: közvetlen tapasztalatra, a tudás megszerzésére készíteni.

– A drámajáték során a tanár szerepe mindig a helyzetektől vagy az adott gyermekcsoporttól függ. Ezt kell pontosan és minden pillanatban felismernie. A játék során mindig arra kell figyelnie - miközben a teljes folyamatról nagyon pontos „terve” van -, hogy a gyermekek javaslataiból mit tud felhasználni a drámához.

„Én azt az Arany Jánost szeretem, aki...”

Nevelődráma 9-13 éves gyermekek számára

Felhasznált könyvek:

1. Arany János leveleskönyve. Válogatta és szerkesztette, a bevezetőt és mutatókat készítette: Sáfár Györgyi. Gondolat, Budapest, 1982. (Az 1848 és 1869 között írt levelek.)
2. Baránszky-Jób László: A döbbenet lírája. In. Teremtő értékelés. Magvető, Budapest, 230-263. p.

3. Magyarország története képekben. Szerk. *Kosáry Domokos*. IV. kiadás. Budapest, 1985., 357-430. p. (A fejezetek képanyaga.)

A foglalkozás célja az egyéni és közösségi megrendülést kifejező Arany megismertetése, azé a lírikusé, aki nem a felszíni politikai jelenségeket érzékelte, hanem a nemzeti létproblémát. Aki a magyar valóság megélője, értője, és aki ez elől a valóság elől állandóan menekül. Aki folyton az Ady-féle „most elnémulok” határán jár. A képdokumentumokat, levélrészleteket, műrészleteket úgy válogattam össze, hogy abból kirajzolható legyen az ember, életérzéseivel, félelmeivel, örömeivel, cselekedeteivel.

A foglalkozás felépítése:

Első rész

Az érzelmi nyitottság, a cselekvőkész, koncentrált állapot megteremtését segítő játékok.

1. *Ritmusjáték*: nevekre, versre, érzésekre. Tapssal, járással, hanggal.

2. *Hogy hívnak most?* Egy név, amivel most tudsz azonosulni. Nem volt tegnap, és lehet, hogy már holnap sem lesz igaz. Tehát: Ki vagy most? Mi vagy most? (Lehetőséget kell adni a csoportnak, hogy a „legszebb”, vagy „legkülönösebb” névre rákérdezhessen. Vagy mindenki párt keresve magának, elmondja partnerének a név történetét.)

Második rész

3. *Vers, másképp ...* egy rövid *Arany János*-vers vagy -verstöredék szavakra bontása. A csoportvezető indít, és mindenki a jobbán ülő szomszédjától hallott szavakat adja tovább. A negyedik-ötödik elindított szó „munkazaja” miatt csak nagyfokú koncentrált figyelemmel lehet a szavakat továbbítani. Közben meg lehet kérni a csoportot arra is, hogy figyelje a vers történetét. (Természetesen nem fog elsőre sikerülni a játék, és a jó légkör kialakítása érdekében nem baj, ha a nevetésnek is teret engedünk. De később meg kell teremtenünk azt a „csendet” – külsőt, belsőt egyaránt –, amelyben a leghalkabb szavak is hallhatóvá válnak.)

4. *Üzenetek a térben...* A teremben, a tanár által már előzőleg létrehozott helyszíneket kell körbejárni, és a hozzájuk tartozó kérdésekre választ keresni. A helyszínek és a kérdések is számozottak. A helyszínekre készített tárgyak... stb. információforrások, jelek, amelyeket mindenki saját maga „kódol”.

a) Mi a jelentése, jelentősége a tárgynak? Kik használhatták? Miért? (Piros-fehér-zöld karszalag, honvédcsapó... stb.)

b) Mi történhetett itt? (Összegyűrt korabeli újságpapír, kibiztosított pisztoly.)

c) Ki dolgozhatott ennél az asztalnál? (Elkezdett és áthúzott versek; fotók gyerekekről, családról; naptár különböző bejegyzésekkel, áthúzásokkal; kiborított tinta, az asztal körül összegyűrt papírok, felborított szeméttartó, a szék karfáján kabát stb. Természetesen minden tárgynak legyen információértéke.)

A helyszínek számát tetszőlegesen határozzuk meg. Döntő a további munka szempontjából való fontosságuk. Miután mindenki kitöltötte a saját kérdőívét, kettes, majd négy fős kiscsoportokban megbeszélik, ki, mit, hogyan értelmezett? Kinek mi jelentett problémát? Mit miért gondolt úgy. Majd – ismét nagycsoportban – a csoportképviselők a csoport megoldásait, válaszait ismertetik. Közben természetesen beszélgethetünk arról, hogy miként lehet valakiről vagy valamiről minél többet megtudni? Magától értetődő-e minden üzenet, vagy korhoz, kultúrához, előzetes ismerethez kötött? Pontosan megért-

jük-e egy film, színházi előadás, mese, vers, regény, festmény, zeneszám üzenetét? Miért fontosak ezek számunkra? Olyan kutatócsoporttá vagy filmkészítőstábbá is át lehet alakulni, amelynek tagjai egy konkrét házat keresnek föl, ahol nagyon sok régi tárgy, dokumentum, levél vár arra, hogy titkukat megfejtsék, és arról híradást készítsenek.

A tanár – szerepbe lépve – ennek a háznak a gazdjaként várja őket. (Fontos, hogy ő most olyan „szerepet” válasszon, amiben a folyamat irányítója maradhat. De nem mint tanár!) Megérkezve a házhoz, közli a gyerekekkel, hogy csak korlátozott számú szobákat tud a rendelkezésükre bocsátani, így csoportokat kell alkotniuk. Vannak háromágyas, ötágyas szobák, és két darab egyágyas. (Itt a tanárnak ügyelni kell az esetleg egyedül maradókra. Az ebből származó feszültséget egy azonnali akcióban fel kell oldani a tanár-tulajdonosnak!) Közli, hogy fél óra múlva a könyvtárszobában várja őket. Addig a csoportok egyezzenek meg abban, hogy ki kicsoda? Mit képvisel a csoportban? Fotós vagy színelemző? Stb. A „könyvtárszobába” a jelzett könyvekből összeállított és kigépelte levelek, válaszlevelek, naplórészletek, fényképek, képdokumentumok találhatóak. Ezekből kell a „tudósításukat” megfogalmazni. De ehhez először értelmezni kell, aztán dönteni, kooperációt kialakítani.

A különböző dokumentumokból kialakul tehát egy „emberkép”, amely a gyerekek gondolatait, érzéseit, preferenciáit is tartalmazni fogja. S természetesen mindebből a végén megkezdődik egy „életjáték”, amely eljátszható, és amelyben a megértés és tudatosság szintjeit is vizsgálhatjuk, nevezetesen:

- a) tevékenység – vagyis: mi az, amit csinálsz?
- b) motiváció – vagyis: miért csinálod?
- c) ok – vagyis: mit szeretnél elérni ezzel a tevékenységgel?
Mit jelent számodra?
- d) modell – vagyis: honnan tudod, hogy helyesen viselkedsz ebben a helyzetben? Honnan vetted viselkedésed mintáját?
- e) filozófia – ha ilyen körülmények között így viselkedsz, akkor milyen ember vagy? Milyen hitek, elvek, szokások szerint élsz?

S ezekből az együttlétekből akár az osztály saját munkafüzetei is összeállíthatók.*

TOLNAI MÁRIA

Kétely és szabadság, esszé és életstílus

Esszékötetről szólva nem valami frappáns és eredeti ötlet *Montaigne*-nyel hozakodni elő. De az esszé műfajában legkézzelfoghatóbb, legmagyarázhatóbb talán éppen a kezdet: ott áll előttünk tisztán és egyértelműen a két teremtmény, *Montaigne* és *Bacon*. *Bacon* könyvkísérleteket, *Montaigne* önkísérleteket vetett papírra, s a két egymástól független íráspróbálkozásból öröklődött át az új kifejezésmód. Mert az esszé inkább kifejezésmódnak tekinthető, mintsem műfajnak, hisz amint szabályait, formai megkötéseit vagy bármilyen általános meghatározását kívánjuk megadni, a tárgy megfut előlünk, s minden

* A módszer után érdeklődő kollégák további információkért, képzési időpontokért írjanak az Iskola-kultúra Szerkesztőségébe.

definíció kiegészítésekre, korrekcióra szorul. Noha nagy hagyományú írói közlésmódról van szó, mégis: ahány szerző, annyi stílus, annyi forma, annyi esszétípus.

Hamvas a *Száz könyvben* így ír *Montaigne*-ről: „Azt mondják, három emberfajta van: a vadember, a civilizált barbár és az európai. Az európainak pedig csak egyetlen par excellence műfaja van: az esszé (...) *Montaigne* olyan ruhát keresett, amelyekben nem feszeng, s amikor megtalálta, ebben egyszerre egész lénye megnyilatkozott. A szubjektivitást nyugodtan tekinthetjük az esszé alaphangnemének, amely nem a MI, nem a TI, nem is az Ő nevükben, mindig csak saját nevében beszél. Ha be akarjuk keríteni ezt a messzire és sok irányba elbarangoló közlésmódot, legegyszerűbb és legkézenfekvőbb a megnyilatkozó lényre, erre a különleges embertípusra rákérdeznünk: ki is ez az európai ember, ki is ez az esszéíró?

Ha *Hamvas* élne, valószínűleg *Konrád György*-öt nevezné meg mint az európai ember lehetséges magyar megtestesítőjét. *Hamvas* az európai jelzőt természetesen korábbi, pozitív kicsengésű értelmében használta, nem pedig mai lejáratott, elcsépett és kiszírozott formájában. Az európaiság eszme, vagy még inkább álom az ember felemelkedéséről, értelmi és érzelmi kiteljesedéséről. Az európai ember a teljes ember szinonímája, tehát számos erénye és számos hibája van. Egyik legnagyobb erénye azonban az, hogy saját, és csakis saját erényein igyekszik munkálkodni. Látni, elbírálni, felmérni minden jót és rosszat, de beavatkozás, kényszerítés, ráerőltetés nélkül – az európai kiváltságos fegyelme.

Konrád, amikor esszét ír, egyszerre gondolkodik a hazai lehetőségekben és az európai távlatokban. Úgy magyar, hogy szeme előtt az európai út és cél lebeg, s úgy európai, hogy a magyar érdekeket képviseli. Az igazi szolgálatot az az ember teszi hazájának, aki annak polgára, de nem rabja. A haza nem Isten, amely előtt feltétel nélkül kell leborulnunk. A haza az, amit lakói csinálnak belőle, a benne élők munkálkodásán múlik, derül ki *Konrád* írásaiból.

A magyarnak lenni Európában kérdését így fogalmazza meg: „Európainak lenni Magyarországon annyit jelent, hogy megtanuljuk a bibliai demokráciát, hogy valóban egyenrangúak vagyunk a többi emberrel minden élethelyzetben, munkahelyen, asztalnál, ágyban egyaránt. Európa számra és munkára nézve erősebb nyugati fele kialakította a liberális demokrácia politikai erkölcsét. Európai az az ország, ahol az egyén szabadsága sérthetetlen, ahol az emberi személy méltósága az értékelés alfája és omegája, ahol különös tulajdonságaikért semmilyen közösséget nem üldöznek (...) A gyengébbek megbántása, a fölényeskedés az egyenrangúak között, a csatlóshálózat a nagyokkal szemben – olyan magatartás, amely az európai tekintélyuralmakban a helyén volt és helyén van is mind a mai napig, de már nincs helyén és szerencsétlen elmaradottságnak tűnik fel a szabad nemzetek polgárai között.”

A szabadság az esszéírás egyik alappontja. Az esszéírót semminek sem szabad korlátoznia, csak értelmének, gondolatainak rendelheti alá magát. A szabadság kivívása az élet élhetővé tétele. Az a dolgunk, hogy létezzünk, ami együttlétezést jelent, vallja *Konrád*. Nála a szabadság is kollektív fogalom: a szabad társadalomban az ember egyénként, de közösségként is független és autonóm alany. A múlt rendszerben – mint írja – az ellenzékiek kemény magja, a betiltottak, ha túléltek az első összecsapást, valójában viszonylagos szabadságban élhettek. Szellemileg váltak irányíthatatlanná, befolyásolhatatlanná. Miközben az egész ország alávetettje volt egy rezsimnek, a belső disszidensek függetleníthették magukat az eszmei letaglózástól. Ennek az autonómiának persze megvolt a maga ára, de aki ezt becsülettel megfizette, – a házkutatások, zaklatások, lehallgatások, kihallgatások stb., stb. – végül is egyedülállóan embermódra élhetett.

A rendszer ettől még persze önkényuralmi maradt kiszolgálóival és alávetettjeivel szemben. De az együttlékezés csak közös, általánosan kiterjesztett szabadságban teljedhet ki. Ahogy *Konrád* nevezi, a szabadon kutató homo sapiens, a szabadon vállalko-

zó homo oeconomicus és a szabadon határozó homo politicus belső összetartozása hozza létre ezt a közösséget, amelyben élni jó és emberhez méltó.

Az újjászületés mëlankóliája című kötet írásai, akárcsak Konrád szinte minden esszéje, politikusak, politizálóak. Ő magát liberális demokratának tekinti, s a liberális nála egyet jelent a toleráns magatartással. A politika alapja a dialógus, a néven nevezés, a békéltető kiegyensúlyozás. Erről így ír: „Civilizáció nem volna lehetséges politika nélkül. Általa tudunk versengve összeférni egymással. Nélküle ma is egy barlang torkában ál-longálnánk egy husággal és időnként fejbe kólintanánk egymást.”

Ez a Konrád-emlegette barlangi mentalitás éppen a ráció századában, a szomorú huszadikban élt túl gyakran sátáni eszközökkel. Az ész és a tudomány bevethetővé vált az ember tartós és hathatós megalázásában is. Míg korábban a polgár házáat csak a háborúk szele érte el, az utolsó száz-százötven évben a politika bentlakóvá vált az otthonokban is. Konrád szerint eme sátáni az ideológiákban, a szövegekben fészkel, s e gyilkos leheletű szövegek megalkotói éppúgy íróknak nevezik magukat, mint az irodalmat az irodalomért művelő társaik. A gazdasági-szellemi válsághelyzetek felszínre dobták vagy maguk termelték ki azt az áruló írástudót, aki végigtapsolja, végighurrázza, ha nem maga gerjeszti embertársai megalázását, kifosztását, elűzését, kiéheztetését, legyilkolását valakinek vagy valaminek szent és sérthetetlen nevében. Ezeket általában hazának, haladásnak, nemzetnek, élettérnek, nemzeti megdicsőülésnek, szellemi megtisztulásnak titulálják. Aztán mossák kezüket, s a felelősséget másokra hárítják.

Létezhetnek-e egy valamennyire is emberi társadalomban szent és sérthetetlen fogalmak, tabutémák, amelyeknek megsértőire prófétai dühvel törnek valamely ügy felkent papjai és rendíthetetlen őrei? Szabad-e szellemi tilalomfákat állítani, szemlesütő alázatot megkövetelni magasztosnak kikiáltott dolgok említésekor? *Pilinszky* gyakran idézi *Simone Weil* gondolatát, a szerinte egyetlen lehetséges magatartásmódot: *Weil* szerint a házat egyedül részvétellel szabad szeretni. A haza szót bármivel behelyettesíthetjük. Melyik a teremtető hozzáállás: a kételkedő vagy a hozsannázó?

Konrád saját magatartási elveiről így ír: „Miért is vagyok liberális? Mert szkeptikus vagyok az emberivel, kollektív önmagunkkal szemben, mert számomra nincsenek bírálhatatlan vagy akár szent intézmények, személyek, fogalmak. Mert nem ismerek el semmilyen kötelességet vagy tilalmat a gondolkodásban... A liberalizmus számomra mindennekelőtt stílus. Világi, civil, személyes, ironikus. Nem fontos, hogy mindenkinek hatalma legyen mások fölött, fontos viszont, hogy mindenki kifejezhesse magát.”

Gyergyai Albert mondja *Montaigne*-ről, hogy nemcsak azt kérdezi, ki ő, hanem azt is, milyen körülmények között hogyan találja meg magát, hogyan őrizze meg emberlétét. Konrád írásainak, regényeinek és esszéinek alapvető kérdése, miként szerezhető és tartható meg az emberi méltóság érzete, az emberhez méltó magatartás biztonsága. Saját bevallása szerint is az alapvető kérdés az, miként viselkedik a hőssé előlépett ember az események forgatagában. Nyilvánvaló, hogy a körülöttünk zajló dolgokhoz aktívan vagy passzívan viszonyulhatunk. Melyik az a pont, kérde a regényíró és a gondolkodó, ahol a civil embernek elszenvédőből cselekvő lényé kell átfarmálódnia? Hol a határ, amely a passzivitást, a bénaságot, a tétlenséget cinkossággá, bűnrészessé teszi? Meddig terjed a polgári kötelességtudás, s mikortól válik megalázottá a némán tűró?

Konrád szinte minden megnyilvánulásából az derül ki, hogy a magánélet és a közösségi lét nem választható el egyetlen határozott vonallal, egyetlen családi küszöbvel sem. A civil élet és a közösségi létforma egymástól függő, egymást alakító és egymásra utalt közegek: a civil helytállás a közösség számára is példaértékű, de a közösségi sorscsapások a csigaházába bűvőt is elérik. A demokratikus ellenzék tagjai egyénenként és csoportosan is a rendszer kikezdhetőségét bizonyították be, azt, hogy a polgári helytálláson a hatalom hullámverése előbb-utóbb megtörik. A nyílt fellépés tiszta lelkiismerete adhatta meg számukra a bátorság szabadságát, a független, autonóm döntések lehetőségét. In-

nen már nincs visszaút a passzivitásba, az önbezárkózásba. Valahogy nem a társadalmon kívül, de szerencsére résztvevőként már benne sem, mégis annak tagjaként ugyan, de már a kívülállás biztonságában. A betiltottak afféle kívül-belülállók, *Konrád* is így nevezi a maga státuszát 1989-ig, majd így folytatja:

„A regény filozófiájától ez a tartás nem idegen, áthelyeződés az egyik alakba, majd kisiklás belőle, az írónak mindig új lélekbe kell átköltöznie. A szerelemtől sem idegen ez az ingamozgás, ez az oda-visszautazás. Alighanem ez a megismerés útja. De mikor az élet úgy hozta, hogy oda kellett állnom valaki mellé, miáltal a belső emigrációk találkoznak és mintegy szigetcsoporthoz képeznek, azt hiszem, nem vonakodtam. Önkiadótársaimat, a demokratikus ellenzéket leginkább ezért választottam: az előítéletmentes emberi szolidaritás tehetségéért. Hogy az ember számíthatott a betyárbecsületre, amely nem a többség erénye (...) Az elhallgattatás javunkra is fordítható. A belső emigrációt csinálhattam jogagyakorlatként is. Amellett egy négygyermekes családapának megvannak a maga örömei.”

Az esszéíró akkor is magáról beszél, amikor közügyekről szól. A szerző azonban, jól lehet alapvetően társas lény, magánember is egyúttal. Van egy baráti köre: emberek csoportja, netán íróársaké, akik többé-kevésbé hasonlóan látják a világot, vagy a világ látja őket hasonlóan, de az is lehet, hogy csak ugyanolyan jól tudnak derülni önmagukon. És persze van a család, ahová vissza lehet húzódni a világ elől, mert önmagában is teljes világ ez. *Konrád* írói stílusának nagy bravúrja, ahogy a legváltakozatosabb témákat akár egyetlen oldalba törések nélkül egybe tudja tömöríteni, ahogy ugyanolyan természetességgel taglalja a közösség ügyeit, amilyen melegséggel szól azokról, akik közel állnak hozzá. Szövegeiben a váltások olyan magától értetődően következnek be, mint amilyen magától értetődő az, hogy a közírónak magánélete is van.

Az esszék javarésze manapság töredék, eszmefuttatás valamiről vagy valami kapcsán, az a bizonyos fajta kommentár, melytől Montaigne olyannyira ódzkodott. Montaigne ugyanis már akkor a szerzőt hiányolta, az igazi, eredeti, autonóm szöveget, öntudatlanul is azt az egészet, amit ő maga hozott létre. Ahogy az Esszékből, úgy *Konrád* esszéköteteiből is egy élet megnyugtató teljessége bontakozik ki előttünk, rapszodikusán, találomra szemezgetve, emlékfoszlányokkal, megidézésekkel. Pontosan annyit árul el magáról, amennyi ránk tartozik, amennyi teret egy szövegnek hagynia kell ahhoz, hogy az olvasó is hozzátegye a maga gondolatait. Megjelennek barátai, *Danilo Kiš*, és *Vacláv Havel*, *Pilinszky* és *Erdély Miklós*, *Mérei* és *Mészöly*, *Vásárhelyi* és *Haraszti*, egytől egyig finom érzékkel megrajzolt portrékban. A hétköznapi figuráit is ugyanolyan figyelemmel vizsgálgatja és jeleníti meg, mint ismertebb társait: *Piroska* nénit, *Bellát*, a presszósnőt vagy *Gulicska* urat, s itt vannak még a névtelenek, egy-egy arc az utcáról, egy-egy figura a kocsmából, egy-egy elkapott beszélgetésfoszlány. És persze itt van még a család, az egyetlen megnyugtató hely, ahol meg lehet pihenni: a feleség alakja és a két kisfiúé, ezeké a különös kis egyéniségeké, és a már felnőtté lett nagy gyerekeké, a múlt kicsinyeié. A vonat viszi-hozza az író, múltból a jelenbe, esetleg vissza, konferenciáról felszólalásra, majd haza, és ismét vissza.

Az *újjászületés melankóliája* kötet írásai, mint címük is jelzi, már a megoldás lassú reményében születtek, a reformmozgások idején, 1986 és 1991 között. Végszavuk a rendszerváltás, amelybe akkora bizalmat helyeztek még ott a 60-as évektől errefelé. Egy tiszta és egyértelmű kor lezáródását jelentik az esszék, magánbeszéddek és naplójegyzetek. A melankólia megjelenése szinte kötelező érvényű ekkora horderejű változás bekövetkeztekor. *Földényi* írja, hogy a melankolikus egy ismeretlen tudás birtokosa, egy olyan tudásé, amely a melankóliáról alkotott fogalmak segítségével próbálja meg felmérni saját helyzetét. A tudás, amelynek *Konrád* már a sorsforduló pillanatában birtokosa, az egykori tiszta helyzetek, a ritka betyárbecsület, a pontosan kijelölt helyek elvesztése. A talaj csúszik ki az ember lába alól, amely ezentúl szabadabb ugyan, de még nem egyértelműen

szilárd, és nem feltétlenül igazabb. A hősi korszak következik. Legalábbis így remélték ezt sokan 1991-ben. Ma két vonatkozás, konferencia, a jó ügy melletti kiállítás szüneteiben, a család szilárd közegében már az új szövegek készülnek, amelyek egykor egybegyűjtve ezekről a napokról, a mai emberekről és helyzetekről vallanak majd. S nem utolsósorban az esszéíró Konrád Györgyről is szólnak, az európairól.

„Megtértünk útikalandjainkról, a mozgás csak emlék. Ideges kis ország, úgy látszik Budapesten; de itt a tóparton nem látszik úgy. Nagy csend van a veranda körül, egy-egy dió koppan, várok a következő mondatra. Pereg a rokka, fonom a szálát, itt lecsillapodom, mondhatnám boldog vagyok. Kötelékek foszlanak le rólam ebben a kölcsönkertben, nincs hova sietnem, van időm, az izgatottság eltávozik. Reggel kerékpáron megyek a gesztenyesoron friss tejért és kifliért. A kerékpár az a jármű, amelyet az emberi méltósággal összeegyeztethetőnek tartok. A verandáról rálátok a csökkenő holdra. Biztatólag fölnézek a magasba, igen, uram, mindjárt repülünk.”

Konrád György: *Az újjászületés melankóliája*. Pátria Könyvek, 1991.

JÓSVAI LÍDIA

Elveszített világok

Lendületes, szellemes és elmélyülésre hívó könyvet tarthat a kezében, aki előveszi a berlini történész, Arthur Imhof művét. A szerző azok közé tartozik, akik egyaránt vonzódnak régvolt emberek „kicsiny életvilágai” és azok tágas összefüggései iránt, és kutatás közben magától értetődő természetességgel használja forrásként az anyakönyvek és a peres iratok mellett a kalendáriumok metszeteit és a képtárak festményeit is; otthonosan mozog nemcsak a tömeges adatok számítógépes feldolgozásának, hanem az egyes esetek elmélyült elemzésének módszereiben is.

A könyv alcíme tartalmazza a kutató alapkérdését, aminek már a megfogalmazása sejteti, hogy az tágabb közönségnek szól, mint a „céhes” szakma: „hogyan gyűrték le eleink a mindennapokat – és miért boldogulunk mi ezzel oly nehezen...”. Azok a mindennapok, amelyekről szó van, mindenekelőtt igen változatosak: egy-egy portán belül az életkorok, családi szerepek, külső kapcsolatrendszerek, egy falun belül különböző porták, egy tájon belül a természeti adottságok – erdő, síkság, csapadék stb. – szerint, de éppúgy a településformák, avagy a falvak birtokmegoszlása, jogi viszonyai, földhasználata szerint. A mindennapokat tekintve Imhof az egyik fő szabályként az átlagostól való *eltérést* látja. Olyannyira, hogy az átlagok egészen semmitmondóvá halványodnak. Különösen jól látszik ez az *átlagéletkor* fogalmán, ami az utolsó évtizedekben Európában oly mértékben egységesedett, hogy ez elfödi szemünk elől régebbi korok „várható” emberi életidejének nagyfokú bizonytalanságát. Az egységesülés egyik fő oka, hogy az újkorban sikeresen zajlott le a modernizáció, ami nagyrészt kiiktatta az európai ember életéből a három fő *közvetlen* veszélyforrást: a háborút, a járványos betegségeket (pestis) és az éhínséget. Imhof egy olyan korszakot vizsgál könyvében, amelyben e három vész külön-külön is jellemző volt Németországban: az 1650–1750. közötti évszázadot. Jóllehet, e kor több évszázadra van tőlünk, akkor már megindultak az újkor nagy átrendeződései, s ezekben az évtizedekben már megszülethettek olyan (tömeges, egységes és az individuális ese-

teket látni engedő) források, amelyekre a középkor kutatója még nemigen támaszkodhat. Ezeket felhasználva Imhof bemutathatta egy hesseni faluban, Leimbachban (mindössze hat ház) élt parasztember, Johannes Hooss személyes és családi életvilágát; verselyeket, amelyek sok tízezer más porta lakóira leselkedtek, és azok elhárításának, a biztonságra törekvésnek módozatait.

Hogyan gyűrték le eleink a mindennapokat? Talán úgy, hogy *kicsiny* életvilágokban élven *személyes* (családi, rokoni, falubeli) kötelékeik ereje sokszorosa lehetett a mainak, amikor szükségleteink kielégítését jórészt intézményekre bízuk; talán úgy, hogy magától értetődőnek fogtak föl bizonyos állandóságokat, például a lakodalom napjának megszokott rendjét és sok egyebet. (Érdekes, hogy a szerző ezeket magyarázva tartózkodik a *hagyomány* fogalmának használatától.) Talán úgy, hogy az egyén(iség) maradéktalanul beletalált *szerepébe*, és a szerep (például egy portagazdáé) állandósítása fontosabb volt a személyes biztonságnál. Ehhez járult az osztatlan örökösödés rendszere, ami nem jelentette az örökségből kizártak kisemmizését, viszont megóvta a birtokot a szétaprózódástól. Így eshet meg, hogy a Válte-porta ma is ugyanaz, négyszáz éve viseli nevét, és tulajdonosa e négyszáz év alatt (néhány özvegy és testvér időleges gondnokságát leszámítva) mindvégig Johannes Hoos volt, aki mindig apjától vette át az irányítást annak aktív kora után. Aki a sötétségben nem gyűjthetett villanyt és nem ült villódzó kék ernyők előtt, az gyakrabban nézett föl az égre, és *tudta*, melyik jegyben kel föl a Nap, saját tapasztalatból ismerte azt, amit mi közvetítőktől merítünk. Aki az állatöv jegyeit ott láthatta a templom kapuján a dicsőségesen trónoló Emberfia körül, az azt is tudta, hogy hol van a Mindenség középpontja. Való igaz, hogy abban a világban, amelyben sokan haltak meg gyerekkorukban (gondoljunk csak arra, hány gyermekét temette el *Johann Sebastian Bach*, aki épp *Johannes Hooss* kortársa volt), ott talán közömbösebbek voltak a halál iránt – de nem vagyunk-e ma sokkal közömbösebbek a *haldoklók* iránt, amikor gondosan elkülönítjük őket (s velük együtt a csendes halálhoz való hozzásegítés képességét is) az egészségesektől? Imhof a történész szakértelmével jut el a következtetéshez: a sokfajta fizikai fenyegetettség mellett is sokkalta teljesebb volt évszázadokkal ezelőtt az élet, mert a földinek szerves folytatása volt az örökkévalóság, s a halál csak hágó, amelyen át emeből amamba juthatunk. Mindez felel az alcím második felére: miért boldogulunk oly nehezen? Talán azért, mert kevesebbet látunk a túlsó partból, hitünk rövidebb távlatú. Hiszen „mit számít a földi élet megkétszereződése vagy akár megháromszorozódása az elveszített örökkévalósághoz képest? Semmit sem!” Imhof persze tudja, hogy a vallásos hit a reformációt követő évszázadokban, a harmincéves háborút követően éppen akkora változatosságot mutatott, mint az életformák és az életutak, tudja, hogy az emberek valódi, életet alakító hitét nem az egyházak tanításaiból ismerhetjük meg, sőt azt is tudja, hogy ami elveszett, az nem hozható vissza – mert nekünk nem a hit katedrálisai jutottak, hanem a tudás könyvtornyai. Imhof minden tudása mögül átsejlik személyes viszonyulása is a bemutatott változásokhoz, s nem ringatja sem magát, sem olvasóit egy steril értékmentesség illúziójában. Sajnálja, hogy a mi messzebbre szárnyaló tekintetünk hiába néz szét százfelé a világban, végül is nem a világot látja; szeretné, ha meghosszabbodott életünk utolsó szakaszában is teljes értékű emberek maradhatnánk, s hogy a halál közeledte ne egy fatális szimbiózist kényszerítsen a ránk leselkedő véggel.

Elmélyülésre hívó és szellemes könyvet olvashat, aki a kiadó Hermész sorozatának utolsó kötetét kézbe veszi, legyen tanár vagy diák, szakember vagy érdeklődő. A lendületes elemzéseket követve a „kívülálló” is beléphet rég elveszített világainkba. Sokat nyerhet azzal, amit „visszalépve” magával hoz.

(Imhof, Arthur E.: *Elveszített világok. Hogyan gyűrték le eleink a mindennapokat – és miért boldogulunk mi ezzel oly nehezen...* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1992.)

Az első magyar–spanyol kéttannyelvű érettségi előtt

A kéttannyelvű középiskolai képzés bár nem volt minden előzmény nélküli Magyarországon, az 1987-88. tanévben, az akkor kísérleti jelleggel indított ötéves képzési program mégis nagy jelentőségű változást indított el az addig hagyományos gimnáziumi oktatásban. A szakmai és a szülői közvélemény bizonyos fenntartásokat fogalmazott meg. Közülük a leglényegesebb: képesek lesznek-e a tanulók egy nyelvi előkészítő év után a tananyagot az érettségi vizsga követelményeinek megfelelő szinten, illetve a felsőoktatás felvételi vizsgáinak megkívánt mértékében elsajátítani az adott idegen nyelven.

Az óriási érdeklődés, a sokszoros túljelentkezés bebizonyította: a képzés tartalmában rejlő lehetőségek erősebbek a fenntartásoknál. A sokszoros túljelentkezésben szerepet játszhatott a szülők azon tapasztalata, hogy gyermekeik az általános iskolában a speciális tantervű (tagozatos) idegennyelvi osztályokban kiválogatott jó képességű tanulókkal járnak együtt, akiknek a tanulási motiváltsága erősebb, s nem korlátozódik csupán az idegen nyelv tanulására. Ezért a jelentkezők egy részénél az elsődleges cél a kéttannyelvű osztályba való felvétel volt, megelőzve a célnyelv és az iskolaválasztás szempontjait. Így tehát az új gimnáziumi képzési formában részesíthetők igen korlátozott száma, központi felvételi vizsga és az azzal járó lehetséges átirányítási rendszer a kétnyelvű iskolák között joggal sejtetett egy újfajta elitképzést.

A Károlyi Mihály Gimnáziumban, az akkor már egy tanéve működő, minden tekintetben új iskolában (épület, nevelőtestület, növendékek) 1988 szeptemberében indult meg a magyar–spanyol kéttannyelvű képzés s mint ilyen, az ország egyetlen gimnáziuma a mai napig, országos beiskolázással. Az évfolyam ebben a tanévben fejezi be tanulmányait, tesz érettségi vizsgát. Bizonyára nem szorul bővebb magyarázatra, hogy a hazai spanyol nyelvoktatásnak tradíciói és feltételrendszere messze elmaradt más nyugati nyelvek hazai oktatásához képest. (Napjainkban a könyvesboltokban már válogathatunk a különböző hazai és külföldi kiadású nyelvkönyvek kínálatának széles választékából, de a kommunikatív nyelvtanítást segítő spanyol nyelvkönyvek választéka ma is igen szegény.)

Kollégáink ösztöndíjasként Spanyolországba utazhattak, ott választották ki a tanácskönyveket, amelyeket a spanyol oktatási minisztérium a tanulók számának megfelelő példányszámban rendelkezésünkre bocsátott, majd elkészítettük az előkészítő év és az I. évfolyam részletes képzési programját. Az ötéves teljes program részletes kidolgozása folyamatos feladatot jelentett, az eredeti tantervi koncepció megtartása mellett folyamatos korrekciókra is sor került az évek során. A nyelvi képzés területén az eredetileg bevezetett Entre Nosotros I-III. kötete és a gimnáziumi spanyol tankönyvek használata kiegészült a Para empezar és az Esto Funciona kötetivel, illetve ahogy lehetőségeink bővültek, a spanyolországi adományokkal gyarapított könyvtári területen, a civilizációs anyag bővebb választéka is jobban segítette a hatékonyságot.

Az előkészítő évben a nyelvoktatás célja az volt, hogy a tanulók a tanév végére megszerezzék azokat a nyelvi jártasságokat és készségeket, amelyek lehetővé teszik számukra az első évtől négy tantárgy spanyol nyelven történő tanulását. A heti 20 órás keretet úgy osztottuk fel, hogy a tanév folyamán heti 15 órában a nyelvkönyvekhez kapcsolódó tananyagot dolgozzák fel, 3 órában lexika központúan a nyelvtani ismereteket, 1 órában a 4 tanítandó szaktantárgy szókincsének receptív ismeretét és legalább közepes

szintű alkalmazását sajátítsák el, 1 órát pedig a folyamatos írásbeli ellenőrzésre fordítottunk.

A választott nyelvkönyvek a kommunikatív nyelvoktatásra alkalmasnak bizonyultak, szükségesnek tartottuk a nyelvtani anyaggal történő kiegészítést, ezért egy nyelvtani gyakorlókönyvet állítottunk össze. A tanulók beszédértésének fejlesztését célozta az anyanyelvi tanárok által vezetett társalgási órák beiktatása, az állandó hangosított anyag alkalmazása. A második félévben a tanulók sok nagy terjedelmű, bonyolult szókincsű szöveggel is megismerkedtek, amelyek előkészítésül szolgálhattak a szaktantárgyi órákon feldolgozandó anyagokhoz.

Beszédképességük és írásbeli kifejezőképességük a mindennapi élet témáiból igen jó szintet ért el. Nem volt lehetőség a nyelvtani helyesség teljes begyakoroltatására, de ennek ellenére a tanulók nyelviileg érthetően fejezték ki magukat, noha igyekeztek elkerülni a bonyolultabb mondat szerkesztést, a kötőmód használatát, vétettek a szépirodalmi nyelv szigorú szabályai ellen stb. Szóbeli és írásbeli megnyilatkozásaik alkalmával érezhető volt, hogy sok esetben automatikusan idegen nyelven gondolkodnak, nincs arra szükségük, hogy mondanivalójukat magyar nyelven fogalmazzák meg és utána azt fordítsák le spanyolra. A tanév végére a szaknyelv globális megértése is megfelelő szintű volt. A nyelvi kifejezés ilyen szintű elérését nagymértékben segítették a rendszeresen feladott és ellenőrzött memoriterek. A tanulók jelentős százalékánál kialakult az a szokás, hogy memoritert tanuljon, az órákon és otthon önállóan dolgozzon, 2–3 órát tudjon rendszeresen tanulni. Megszokták azt is, hogy az órákon állandóan interakcióban voltak tanáraikkal, anyanyelvi tanárokkal, a feladatok megoldásakor egymással. A kiscsoportos oktatás, a rendszeres mérés rászoktatta őket arra, hogy személyesen kell teljesíteniük, figyelnek rájuk. Mindezek helyes tanulási szokások kialakulásához vezettek. Az ellenőrzést és értékelést is megszokták, elfogadták. Nyelvtudásukon kívül ezek a helyesen alakított tanulási szokások alkalmassá tették őket arra, hogy az első évtől bizonyos tantárgyakat spanyol nyelven tanuljanak és egyéb tárgyakból is jól teljesítsenek.

Példaként: Az Amerika felfedezésének 500. évfordulója tiszteletére rendezett országos földrajzi vetélkedőn (Dombóvár, 1992. október 10–11.) 3 fős csoportunk a II. helyezés mellett elnyerte a magyarul legszebben beszélő csapatnak járó különdíjat is.

A Budapesti Közgazdaság-tudományi Egyetem Országos Diákszemináriumán, amelyen 4 tanulómk vett részt pályázatával, az egyetemisták között az első díjas, a harmadik és a közönségszíjas is a mi tanulómk lett.

Az előkészítő év végén a tanulók tudásszintjét írásban és szóban mérjük. Az első alkalommal végzett mérésben az iskola tanárain, lektorain, anyanyelvű vendégtanárokon kívül részt vettek az ELTE Spanyol Tanszékének tanárai és az OPI munkatársai is. A külső kontrollt elsősorban az iskola pedagógusai igényelték az esetleg szükséges korrekciók elvégzéséhez.



Az írásbeli részei:

- nyelvtani feladatlap
- olvasott szöveg értése
- hallás után értés
- fogalmazás

A szóbeli feleleteket a következő szempontok alapján értékeljük:

- beszédértés
- beszédképesség
- nyelvtani helyesség
- alkalmazott szókincs
- kiejtés, hangsúlyozás

A tanulók tudásszintjének értékelésénél megállapíthattuk, hogy évfolyamonként 3–4

tanuló azonnal megszerezhetette volna az államvizsga felsőfokát, 40-60 százalékuk a középfokot. Legjobb tudásszintje az 1988-ban kezdett két osztály tanulóinak volt, a következő évfolyamokon a tanulók kisebb százalékának volt az állami nyelvvizsga felső-, illetve középfokának megfelelő tudása. Értékelésünk meglehetősen szubjektív is lehet, illetve a helyi, iskolai gyakorlatnak megfelelően konzekvens, ugyanis 1989-ben egy olyan tanuló is sikeresen államvizsgázott, akit mi alig közepes tudásúnak ítéltünk meg, és nem javasoltuk volna, hogy nyelvvizsgára jelentkezzen. Az állami nyelvvizsgabizottság egy tagja úgy nyilatkozott, hogy igen jó volt a tudása, különösen a hallás utáni értését emelte ki.

A program indítás előtt elkészített tanterv 2000–2500 szó produktív szintű és 2000–2500 szó (elsősorban szakmai szókincs) receptív szintű elsajátítását írja elő. Értékelhető mérési adataink nincsenek, de a tanári gyakorlat alapján nagy biztonsággal úgy becsüljük, hogy az eredetileg meghatározott mennyiségnél jóval többet sajátítanak el tanulóink (kb. 6000-6500) és ennek mintegy 50%-a receptív.

A nyelvi előkészítő év után a gimnáziumi oktatási program szerint folyik a képzés. A spanyolul tanított tárgyak: matematika, fizika, biológia, történelem (magyar történelem magyarul), földrajz (Magyarország földrajza magyarul).

Egy intenzív nyelvtanulási szakasz után lényeges súlyponti eltolódás következik be a tanulmányokban, és tantárgyspecifikusak a nyelvi képzés súlypontjai is. Előtérbe kerül a tanári magyarázat, a tananyag megértetése, a globális megértést követi a precíz nyelvi ismeretek alapos elsajátításának feladata. A nyelvórák száma csökken, az idegen nyelven tartott órák száma nő, a minőségi változást kezdetben a tanulók olyan ritmuszavarként élik meg, mintha nyelvileg nem fejlődnének, beszédképességük visszaesne. A tantárgyi mérések azt mutatják, hogy tanév végére nyelvileg nincs kommunikációs probléma sem szóban, sem írásban. A tantárgyak idegen nyelven történő tanulása olyan újabb erőfeszítéseket kíván a tanulóktól, amelyek eredménye csak később és folyamatosan érik be. Az pedig természetes, hogy a tantárgyi eredményességet a tantárgy iránti motiváció is erősen befolyásolja.

A spanyol, illetve spanyol nyelven tanított tantárgyak óraszámai:

	Előkészítő	I.	II.	III.	IV. évf.
spanyol nyelv	20	5	5	5	5
matematika	s	4	3	3	3
fizika	z	2	2	3	2
biológia	ó	-	2	2	2
történelem	k	2	2	3	3
földrajz	i	2	3	-	-
	n				
	c				
	s				

A szaktantárgyak idegen nyelven történő tanulása nemcsak azért jelentős, mert a tárgyat a tanuló két nyelven is tudja egy bizonyos szinten, hanem mert az anyanyelvi tanárok magyarázatait, igen komoly elméleti fejtegetéseket, összefüggéseket meg tudja érteni anélkül, hogy a fordításhoz kellene folyamodnia. Ez szellemileg van olyan értékes, mintha tantárgyi anyagból tudna többet, az esetleges tantárgyi hiány az ilyen gondolkodási készséggel rendelkező tanulóknál rövid idő alatt pótolható.

Napjainkban, amikor már oldódnak, de még mindig fennállnak az érettségi vizsga és a felsőoktatási felvételi vizsga közötti illeszkedési zavarok, nehezen preferálható az a többletérték, amit a kétnyelvű oktatás „termel”.

A kétnyelvű érettségi vizsga a minősítési fokozattól függően az állami nyelvvizsga közép-, illetve felső fokának felel meg. Ezért eddig nem inspiráltuk tanulóinkat az állami

nyelvvizsga letételére az érettségi előtt. Helyette a Cervantes Intézet által szervezett nyelvvizsgára jelentkeztek, amelynek két fokozata van: a basico (alap) – nehézségi fokát tekintve meghaladja a magyar középfokú szintet – és a superior (felső) – letétele még felsőfokú végzettséggel sem könnyű feladat.

A IV. évfolyamos 59 tanuló nyelvvizsgái:

	Állami nyelvvizsga		DELE (Cervantes I.)	
	középfokú	felsőfokú	basico	superior
spanyol	10	23	23	3
			1992 novemberében folyamatban van	7
angol	15	1		
német	2	2		
orosz	4	2		
francia	1	-		
	32	38		

A spanyol nyelvvizsga megszerzésének motivációja kettős: már a gimnáziumi tanulmányok alatt munkavállalásra ad lehetőséget (1992 nyarán a III. évfolyamot végzett tanulók közül 16 fő dolgozott a nyelvtudásával, közülük 10 fő külföldön, közülük 2 fő Sevil-lában, a világkiállításon, illetve Barcelonában, az olimpián); a felsőoktatási intézmények-be jelentkezés az érettségi vizsga minősítésétől függetlenül plusz pontot jelent. Ez utóbbi feltehetően befolyásolja majd az érettségire jelentkezők számát is.

A kéttannyelvű oktatást igen eredményesnek ítéljük meg. Jól felkészült nevelőtestület folyamatos órai felkészüléssel, kellő empátiával és innovatív készséggel, az első tapasztalatok integrálásával sok értékkel fogja gazdagítani és még eredményesebbé tenni ezt a képzési formát.

LÉNÁRT ISTVÁN

Latintanítás a kéttannyelvű gimnáziumi tagozaton

„...a gymnasiumnak célja a szellemi tevékenységnek felébresztése, gyakorlása is, tehát valódi szellemi gymnastica, és nagynevű férfiak megegyező véleménye szerint nincs semmi, ami a szellemet annyira gyakorolná, mint a nyelvtanulás. Ez erős munkát is ad, mert sokoldalú figyelmet igényel... A szellemi tehetség arra való, hogy foglalkozzék s munkában fáradozzék, s fárasztó munka nélkül kiművelhető-e a szellem? E fárasztás nem megy a túlságba, s kimerülésig nem veszi igénybe a szellemi tehetségeket; sőt inkább edzi azokat, s folyton nagyobb és nagyobb munkálatok végzésére teszi alkalmasakká.” – írta iskolánk, a magyaróvári piarista gimnázium hajdani neves tanára, Drajkó Béla 1880-ban. (1)

Gondolatai nemcsak akkoriban, amikor elődeink heti 6–7 órában tanultak latint a gimnáziumban, hanem most is igen időszerűek. Iskolánk, amelyben az ország középiskolái közül elsőként indult meg 1987-ben a német–magyar kéttannyelvű oktatás, szép és ne-

mes hagyományt újított fel azzal, hogy második idegen nyelvként a kéttannyelvű osztályban is lehetővé tette a latin nyelv tanulását. Az első ilyen osztály 1992-ben érettségizett a mosonmagyaróvári Kossuth Lajos Gimnáziumban. Úgy vélem, a kéttannyelvű oktatás sok izgalmas tapasztalata közül sokakat érdekelhet az is, milyen tapasztalatokat hozott a latin, mint második idegen nyelv tanítása az első két tannyelvű osztály fakultációs csoportjában.

Az előbb említett osztály 1987-ben kezdte meg ötévnyi tanulmányait, egy előkészítő évvel, amelyben heti 20 órában tanulták a német nyelvet, heti egy-egy órában pedig a magyar, matematika és orosz szinten tartása folyt.

A következő, első osztályban már négy tantárgyat (történelmet, matematikát, fizikát és földrajzot), a második osztálytól pedig a biológiát is német nyelven tanulták. Harmadik osztályos korukra (tehát a negyedik itt töltött évben) az osztály mind a 36 tanulója középfokú nyelvvizsgát tett, közülük 27-en felsőfokú nyelvvizsga-bizonyítványt is szereztek. Így tehát ebben az évben, amikor fakultáción a latin nyelv tanulását is megkezdte második idegen nyelvként 8 tanuló, már természetes nyelvtudással bírtak, azaz képesek voltak német nyelven tanulni, gondolkodni.

Ezért a latin nyelv tanítása – az együtt eltöltött két év – során sajátos problémákkal kellett szembenéznem. Egyrészt nem 14 éves „kisgimnazistákkal”, hanem 18-19 éves fiatalokkal, másrészt olyan nyelvi tudásszinttel felvértezett tanulókkal találkoztam az első latinórán, akik az átlagos diákokét jóval meghaladó képességekkel, érdeklődéssel, szorgalommal néztek az új feladat kihívása elé.

Az 1990/91-es tanévben tehát az akkori III. A nyolc tanulója heti 5 órában kezdte meg a latin tanulását. Így félévente el tudtuk végezni egy-egy tanév anyagát. Tudásuk ellenőrzésére az I-II-III. év anyagából írásbeli és szóbeli osztályozóvizsgát tettek félévente, az eredmények bizonyítványukba is bejegyzésre kerültek. A teljes négy évi gimáziumi anyag birtokában a csoport öt tanulója jelentkezett érettségi vizsgára 1992-ben, és feleltek meg jeles, illetve egyikük jó eredménnyel.

E csoportban igen szerencsésnek bizonyult a természetes szinten használt nyelvnek, a németnek a latin nyelvvel való párosítása. A németet ugyanis eszközként használták egy-egy tantárgy ismeretanyagának elsajátítására és visszaadására. A latin erre a célra kevésbé alkalmas. Elsajátítása során az a feladat, hogy az alapvető szókincs és a szükséges nyelvtani szabályok ismeretével megfelelően kommentált szöveget szótár segítségével megértsenek és magyarra fordítsanak a tanulók és képesek legyenek latin nyelvű irodalmi, történelmi szemelvények feldolgozására, értelmezésére. Eközben alapot kapjanak a magyar és más nyelvekbe átkerült latin eredetű szavak, kifejezések megértéséhez, helyes használatához, ismerjék meg az ókori történelem, művelődéstörténet jeles eseményeit, kiemelkedő személyiségeit és kapjanak képet azokról a hatásokról, amelyeket az antik Róma, a görög-római kultúra az európai népekre, köztük a magyarra is gyakorolt. S végül: a latin nyelv tanulása segítse az anyanyelv pontosabb megértését és az idegen nyelvek könnyebb és tudatosabb tanulását.

A fentiekből ered a latintanítás legfontosabb metodológiai sajátossága: a latinoktatás ugyanis szövegközpontú, szemben a modern nyelvek beszédközpontúságával. Nem tanulunk latinul beszélgetni, fogalmazni, viszont a szókincs és a grammatika terén a modern nyelveknél nagyobb mennyiségű anyag elsajátítására nyílik mód, mivel az aktív elsajátítás foka a szövegösszefüggéssel segített felismerés szintje, nem pedig közlésre is alkalmas szint. Éppen ezért illeszkedett szerencsésen az említett két tannyelvű csoport nyelvi képzésébe a latin: a már magas szinten beszélt és használt, tehát beszédközpontú német mellett megjelent a szövegközpontú latin, mellyel más területeken is használható filológiai képzést (és természetesen a fentebb említett műveltségalapozást is) kaptak a csoport tanulói.

Az alaphelyzet azonban éppen fordított volt, mint egy hagyományos osztályban. Ott ugyanis négy éven át egy modern idegen nyelv mellett, azzal párhuzamosan, legtöbb-

szőr a modern nyelvet is kezdőként tanulva jutnak lépésről lépésre a latin birtokában a tanulók. Eközben a két nyelv tanulása kölcsönösen segítheti egymást, folyamatos lehet a tantárgyi koncentráció, akár a szókincstanulást, akár a különféle nyelvtani jelenségek tanulását vizsgáljuk.

A két tannyelvű csoportban viszont a németre nem az elsajátítás kezdeti szakaszában hatott a latin, hanem az ismert, használt nyelv egyes jelenségei a latin segítségével jobban tudatosultak, idegen nyelvű gondolkodásuk összefüggései világosabbá váltak.

A német alapos ismerete rendkívül jó hatású volt a latin tanulására. A tanulók nem először találkoztak a magyartól eltérő, indoeurópai nyelvi jelenségekkel, nem volt idegen számukra például a passzív igehasználát, vagy a nemek, az előljárók használata, amelyek megtanítása, a magyartól eltérő gondolkodásmód elsajátítása a hagyományos osztályokban hosszas gyakoroltatást kíván. A két tannyelvű csoportban ezeket az akadályokat a tanulók természetes könnyedséggel vették. Az első tapasztalat tehát: a német nyelv birtokában könnyebben, biztosabban, tudatosabban tudtak előrehaladni a latin rejtelmeiben.

Ez az alapja a másik örömteli és a közös munkát megkönnyítő ténynek is: a tanulók a nem kéttannyelvű társaikhoz képest sokkal terhelhetőbbek voltak. Az előkészítő évtől kezdve hozzászórtak ahhoz, hogy a többieknel nagyobb mennyiségű, esetenként más szemléletű (I. osztrák tankönyvek) anyagot kell, ráadásul idegen nyelven elsajátítaniuk. Kialakult bennük a pontos, minőségi munka igénye és képessége, ezért alig fordult elő, hogy latinórára készületlenül érkeztek volna. Több nyelvtani gyakorlatot tudtunk így elvégezni, kiegészítő szövegeket olvashattunk, néhány témakörnél „mélyebbre tudtunk merülni”, a törzsanyagon túlmutató kérdésekről is eshetett szó.

Ehhez persze az is hozzájárult, hogy a csoport érdeklődő, nyitott volt a latin nyelv irányába, szívesen végezték a szorgalmi feladatokat. Köztudott, hogy a sikeres munkához éppúgy szükséges a tanulók érdeklődése, mint a tanári felkészültség, hiszen közömbös lelkekkel a legképzettebb, legodaadóbb tanár se boldogulhat.

A feszített munkatempót jól viselték a tanulók, könnyen boldogultak a nagyobb mennyiségű feladattal, és miután két félév alatt alapos grammatikai ismereteket szereztek, a latin nyelv szépségeit értve és érezve jutottak el a III–IV. osztályos tananyag elsajátításához.

A gimáziumi III–IV. osztályos tankönyv szerint legbővebben *Cicerót*, *Vergiliust* és *Horatiust* olvassuk, és ezen auctorok olvasása közben újabb bizonyítékait kaptam annak, hogy a kéttannyelvű osztály diákjai nem csak életkorukra, hanem szellemi befogadóképességükre nézve is előrébb járnak átlagos társaiknál. Érzékenyebben reagáltak nyelvi finomságokra, árnyaltabban fordítottak magyarra és ebben nem csak a német nyelv ismerete, hanem a gimnáziumi éveik alatt felhalmozott általános műveltségük, intelligenciájuk is segítette őket.

Kellemes tapasztalatokról esett szó az előbbiekben és arról, hogy milyen hatékonyan lehet a kéttannyelvű tagozaton, az utolsó két évben ennek a korosztálynak latint tanítani. Sajátos problémákat említettem azonban fentebb, és ez nemcsak pozitív tapasztalatokat jelent.

Először: az I–II. osztályos tankönyv értelemszerűen 14–15 éves diákoknak készült, e korosztály életkori sajátosságainak megfelelően. Az említett csoportban viszont ezt az anyagot harmadikos (azaz negyedikesnek megfelelő) korú tanulóknak kellett tanulniuk. Ezért néha komoly gondot okozott, hogy ne kezeljék fölényeskedve a szerintük „gyerekes” szövegeket, a „túl könnyű” példamondatokat és gyakorlatokat, hanem alaposan begyakorolva az előírt anyagot, lépésről lépésre, s ne rohanva haladjunk előre. A „lassítást” kiegészítő szövegek (2) beiktatásával próbáltam megoldani, melyek a második évben – ekkor már inkább fordítási gyakorlatként – egyben a tankönyv művelődéstörténeti anyagát egészítették ki. A középlatin szövegek nem nyerték meg túlzottan tetszésüket, nem annyira nehéznek, inkább idegennek érezték. Bizonyos mértékig ez érthető, hiszen a klasszikus latinhoz szokott füleknek még bőséges magyarázatokkal is szokatlanul hang-

zik a középkori latin nyelvezete. A ma is élő latin nyelv (*Latinitas viva*) birodalmába tett kirándulásokat viszont igen élvezték. Ehhez elsősorban a Saarbrückenben megjelenő *Vox Latina* című folyóirat (3) latin nyelvű „napi híreit” használtuk. Úgy láttam, fantáziájukat meglódította a külföldön megjelenő latin nyelvű folyóiratok, kiadványok azon törekvése, hogy a latint az egyesült Európa közös nyelvévé tegyék.

Visszatérve a sajátos problémákra, a következőket kell még említenem: a két tannyelvű tagozat tanulóinak többsége egyéniség, a szó igazi értelmében. Nem lehetett tehát a latinos csoportot sem kinyilatkoztatásokkal, magyarázat nélküli kész információkkal traktálni. Amely feladatnak nem látták értelmét, vagy amiről nem voltak meggyőződhetők, azt csak igen hosszas rábeszélésre voltak hajlandóak elvégezni. Ellenvéleményüket akár a tankönyv kijelentéseivel, akár a tanári magyarázattal szemben azonnal jelezték, egyéni véleményüket a legtöbbször kérdés nélkül kifejtették, és gyakran hosszas vitákban védtek valós vagy vélt igazukat.

Ez azonban sokszor inkább örömteli, mint a tanítást hátráltató problémát jelentett. Végül is talán így lehet a legjobban elérni a latin műveltségalapozó célját, a szépség, az esztétikai örömök iránti igényt felébreszteni a diákokban, ha komoly szópárbajba bocsátkoznak egymással latinórán *Horatius* gondolatairól vagy *Vergilius* egy-egy soráról, és így vihet magával a diák valami olyat a latinóráról, ami később is érték marad számára.

„Docendo discimus” – mondjuk *Seneca* nyomán. A kéttannyelvű osztály latinos csoportjával együtt eltöltött két év során az előbbieken felvázolt tapasztalatokkal gazdagodtam jómagam is. Meggyőződéseim, hogy a latin, mint második idegen nyelv, könnyen beilleszthető nemcsak a négy-, a hat- vagy a nyolcosztályos gimnáziumi képzés kereteibe, hanem a kéttannyelvű tagozaton is hatékonyan tanítható. Mindig is szerves része volt a gimnáziumi képzésnek ez a tantárgy, bár nem állítható, hogy minden műveltségi problémára megoldást adó „varázsszer” volna.

Tény viszont, hogy az európai kultúra közös nyelvéről van szó, amely kétezer éven át kötötte össze a kontinens nemzeteit, és valamennyi nép műveltségében nyomot hagyott. Köztudomású, hogy hazánkban is, anyanyelvünk mellett, szinte „apanyelvként”, kulturális, szellemi értékeket hordozva virágzott évszázadokon át. Ezért különösen fontos, hogy a kéttannyelvű gimnáziumi tagozaton, ahol az idegen nyelv magas szintű oktatásával európai polgárrá neveljük diákjainkat, második idegen nyelvként, választási lehetőségként megjelenjen a latin.

Remélem, hogy a latin egyre több diák órarendjében szerepel majd és - *Cicero* szavával – a „Cultura animi”, a lélek, a szellem ápolása, művelése mindannyiunk élete formálásának egyik eleme lesz.

JEGYZET

1. *Drajó Béla*: A latin nyelv az algymnasiumban. In: A kegyes tanítórendek vezetése alatt álló Magyar-óvári algymnasium értesítője az 1879-80-ki tanévről. Magyar-óvár, 1880. 4. p.
2. Remekül használható erre a célra is *Révay József*: Megtanulok latinul című könyve (Tezor Kiadó, 1991. reprint), Dr. *Kerényi Károlyné*: Latin olvasókönyv című munkája (Bp., 1937 – reprint az Ariadne-könyvek sorozatban) és ugyanebből a sorozatból Dr. *Huszt József*: Latin Chrestomathia című olvasókönyve (Bp., 1940., reprint: Tankönyvkiadó, 1991.) az újabb kiadású hazai munkák közül. Talán nehezebben elérhető, de kiegészítő anyagként, szorgalmi feladatokhoz kiválóan alkalmazható külföldi kiadványok (a teljesség igénye nélkül): az osztrák tankönyv (*Via nova I-II*. Langenscheid KG, Berlin–München–Wien), a Belgiumban megjelenő *Melissa* című latin folyóirat és a Haegar, valamint az *Asterix* képregények Nyugat-Európában kapható latin nyelvű változatai.
3. *Vox Latina*. Commentarii periodici quater in anno editi. Societas Latina Saraviponti.

Latin tanulmányi verseny

A III. és IV. osztályosok országos latin tanulmányi versenyére 1991 decemberében (1. forduló) és 1992 márciusában (2. forduló) került sor az OKI szervezésében, és az egyetemi és középiskolai oktatókból álló 11 tagú versenybizottság szakmai közreműködésével. A versenyen 457 tanuló indult, az első fordulóban közülük 99-en értek el jó vagy jeles eredményt. Az ő munkáikból választotta ki a versenybizottság azt az 51 dolgozatot, amelyek írói részt vehettek a döntőben. Közülük 11 tanuló részesülhetett díjazásban, illetve dicséretben.

A versenybizottság tagjai tudatosan választottak a korábbiaknál valamivel nehezebb feladatokat, különösen a második forduló résztvevői számára. Egyrészt az a meggondolás vezetett bennünket, hogy a tét az első öt helyezett számára az egyetemi felvétel. Jogos tehát a követelmény, hogy az ország legjobbainak versenyén a résztvevők színvonala meghaladja a középiskolai átlagot. (Emellett természetesen egyik szövegben sem fordult elő olyan grammatikai jelenség, amely meghaladná a középiskolai tananyag kereteit.) Másik szempontunk a többi OKTV tantárgy ismertén magas színvonala – különösen igaz ez a modern idegen nyelvek versenyére. Ez ugyan nem lehet abszolút mérce a számunkra, hiszen a latint alacsonyabb óraszámban tanulják gimnazistáink, mint a többi nyelvet; mégis egyetértettünk abban, hogy fel kell hagynunk végre rosszul beidegzett és mára idejélmúlt kisebbségi érzéseinkkel, s a latin verseny színvonalát közelítenünk kell valamennyire a többi nyelvéhez. Örömmel láttuk, hogy voltak versenyzők, akik megoldották, néhányan pedig igen szépen oldották meg a feladatokat.

Ebben az évben mind az első, mind a második forduló nagy nehézségek elé állította a résztvevők többségét. Olyan grammatikai, különösen mondattani hiányosságokkal, hibákkal találkoztunk még a második fordulóban, a legjobbak versenyén is, amelyek korábban ilyen tömegesen nem fordultak elő, és amelyeket a szövegek nehézsége önmagában nem indokolhat. Természetesen nem elsősorban a versenybizottság feladata, hogy ennek a jelenségnek az okait megállapítsa; kíváncsún tartanánk, ha a kérdést valamilyen népesebb szakmai fórum, pl. az Ókortudományi Társaság keretében alakuló Latintanári Szekció vitatná meg.

Az első fordulóban a feladat *Caesar Bellum civile* című műve III. könyvéből a 112. fej. 1-6. nyelvtanilag korrekt és magyaros fordítása volt: 14 soros szöveg 8 fordításkönnyítő magyarázattal. Nehézségei a következők:

a) Tartalma nem a szokásos „történet”, hanem leírás, mégpedig egy precíz helyrajzi leírás; címét megadtuk magyarul: „*Pharos szigetének leírása*”

b) Jó nyelvtudást igényelt egyes kifejezések visszaadása (pl. *portum efficit; vicus oppidi magnitudine; non potest esse introitus* stb.)

c) Grammatikai szempontból esetleg a sok és sokféle ablativus okozhatott - okozott is - nehézségeket (abl. qual., modi, orig., rei eff., auct., causae, sep stb.). Csodálkozva láttuk, hogy az ablativus absolutusok értelmezése a legtöbb versenyzőnek komoly erőpróbát jelentett.

Sajnos ezekkel a buktatókkal a tanulók egy része valóban nem boldogult; a hozzánk eljutott 99 dolgozat írója közül csak a második fordulóra kiválasztott 51 fordítás készítője értette meg a szöveg lényegét, és még ők sem mind hibátlanul. Így az alább felsorolandó hibák tipikusnak tekinthetők, ezeket még a döntőbe jutottak is el-elkövették.

A dolgozatjavítók egyhangúlag azt tartják a legnagyobb problémának, hogy a gimnazisták jelentős része aggály nélkül leír olyan mondatokat, kifejezéseket, amelyek magyarul szemmel láthatóan értelmetlenek - és ez volt a helyzet mindkét fordulóban. Úgy látjuk,

a versenyzők nincsenek eleve meggyőződve arról, hogy az eléjük tett latin szövegnek feltétlenül és minden körülmények között értelmes jelentése van. Ehhez az alapvető szemléleti hibához képest az összes többi - a grammatikaiakat is - következménynek tekintjük. Az *insula Alexandriae obiecta* kifejezés fordításaként ilyen „megoldásokat” olvasunk például: „az A. elé helyezett sziget”; „az A-nak kiszolgáltatott sziget” stb. Ahelyett, hogy „a hajók eltértek útirányuktól” (*suo cursu decesserunt*), ilyesféle mondatokat látunk: „a hajók gyorsaságuk miatt eltűntek”. sokak számára bizonyult megoldhatatlannak ez az egész rész, ahol arról van szó, hogy a hajók vigyázatlanságuk következtében (*imprudencia*) tértek el útirányuktól; ilyenkor bizony egészen értelmetlen megoldások is születtek, pl. „a hajósok (?) tudatlanságból itt csökkentebbek!” Tipikus eset, hogy a rossz fordítás oka tárgyi ismerethiány. Meglepően sok versenyző vélte pl. Pharost személynévnek, következőképpen úgy értelmezte a dolgot, hogy (valakik) „Pharost fogva tartották”. – Caesarnál azokról van szó, „akik Pharost megszállva (v. birtokukban) tartják: *a quibus Pharos tenetur*; ld. az igeidőt is!

A szövegben három *ablativus absolutus* volt. Úgy vettük észre, a tanulók nagyon nehezen tudják lefordítani ezt a szerkezetet, még akkor is, ha elméletben értik a lényegét. Egy példa: *lis invitis, a quibus Pharos tenetur, non potest esse ... navibus introitus ad portum*. Gyakori hiba, hogy az *iis invitis ablativus absolutust* a tanulók valamilyen okból a tőle független és távol is álló *navibus* szóval hozták kapcsolatba, s ebből ilyen megoldások születtek: „a jóknak nem lehet bemenni...” stb. – ehelyett: Azok akarata ellenére, akik Pharost birtokukban tartják, nem mehet(nek) be hajó(k) a kikötőbe. Csak elrettentésül említjük, hogy voltak, akik az *invitis* szóban az *invito* 1. ige valamelyik alakját vélték felfedezni: „a hajók csalogatják általuk” (?)! Igen kevesen értették meg azt, hogy egy sziget elfoglalását csak *militibus expositis* - a katonák partra szállításával és kitételével, ill. ez után (*abl. abs.*) - lehet megkezdeni. Ennek következtében az *expositis* participiumnak valamilyen elvontabb értelmet kellett „kiagyalniok”, pl.: „Caesar nem akarta veszélynek kitenni a hadsereget”, vagy ellenkezőleg: „ki akarta tenni a veszélynek a hadsereget” stb. A harmadik *ablativus absolutussal* hasonló problémák voltak.

Magas volt a lexikai hibák száma, pl.: *angustum iter* = „rövid út”, *portus* = „kapu”, *turris magna altitudine* = „a sziget magaslatán”, *superiores reges* = „a leghatalmasabb királyok” stb.

Néhány versenyzőnek alaktani és vonzatproblémája is volt; ezek olyan kirívó hiányosságok, hogy bőven elég lesz egy-egy példát említenünk. Ebben a kifejezésben: *vicus oppidi magnitudine* – az *oppidi* alakot többen *pluralis nominativus*-nak vették, egyesek pedig, nem ismervén a félést jelentő ige vonzatát, a *hoc tum veritus Caesar* kifejezést a tőle függetlenül álló *hostibus* szóval kapcsolták össze: „C. félt az ellenségtől”.

Végül a kifejezések magyaros fordításának nehézségeit soroljuk fel töviden. Még a döntőbe jutott tanulók közül is csak kevesen tudták jó magyarsággal visszaadni az efféle kifejezések jelentését: *haec insula ... portum efficit* = „kikötőt alkot v. képez, v. egyszerűen: a sziget ... kikötő”; ehelyett „kikötőt létesít”, „kikötőt hoz létre” és más hasonló megoldások születtek. *Vicus oppidi magnitudine* = „város nagyságú település”; sok fordításban viszont ez áll: „a nagy városoknak a székhelyei (?)” stb. Ugyancsak nehézséget jelentett a *quibus rebus est effectum*, a *Caesari auxilia evocavit*, a *non potest esse introitus navibus* és sok más, köztük olyan szavak, kifejezések tolmácsolása is, amelyekhez jegyzetet adtunk.

Az első fordulóban kevesen, mintegy tízen készítettek hibátlanul mondható fordítást. A döntőbe a viszonylag legjobb 51 megoldás készítői jutottak. Itt a szöveg *Cicero De divinatione* című műve II. könyvének első fejezete volt (részlet kihagyásokkal). Ennek a nehézségei a bizottság szerint a következők lehettek:

a) A részlet szokatlan, bár egyáltalán nem példátlan tartalma: „Cicero filozófiai műveiről nyilatkozik”. Leginkább talán filozófiatörténetinek nevezhetjük; Cicero elmondja, miért

foglalkozik filozófiával, röviden beszámol arról, hogy mi volt a fő célja egyes filozófiai munkáiban.

b) A szöveg viszonylag hosszú összetett mondatokból áll, közülük különösen az első bonyolult – érdekes, hogy mégis ezt oldották meg a legtöbben elfogadható szinten.

c) Terjedelméhez képest (15 sor 12 jegyzettel) sok névmást, kérdőszót és egyéb kötélemet tartalmaz: ezek jelentését, alaktanát bizony ismerniök kellett a versenyzőknek ahhoz, hogy megtalálják az összetett mondatok helyes értelmét.

A legsúlyosabb probléma itt is ugyanaz volt, mint az első fordulóban: a szöveg értelmességébe vetett hit, a szöveg iránti bizalom hiánya. Ráadásul most hosszabb összetett mondatokat kellett értelmesen visszaadni magyarul: a bizottság úgy látta, hogy rendkívül kevesen képesek ezt megoldani – ld. anyanyelvi képzés! Komoly gondot jelentett a tanulóknak már az is, ha az általuk megszokottnál csak egy hajszállal elvontabb gondolat találtakoztak. Ilyen volt pl. ez a tagmondat (segítő jegyzettel!): „Mivel pedig a filozófia alapja a jó és rossz dolgok elválasztása/megkülönböztetése, ...” (*Cumque fundamentum philosophiae positum esset in finibus bonorum et malorum, ...*). Legtöbben úgy értelmezték a dolgot, hogy maga Cicero volt az, aki saját kezűleg fektette le a filozófia alapját, ráadásul a „jó és a rossz határában”, sőt, „között”. Ez a hiba nem csak a grammatikai tudás (*passivum!!*), de a minimális elméleti készség tömeges hiányáról is vall ...

Ám ne járjunk a fellegekben! Miután sok dolgozatot átnéztünk, arra a következtetésre jutottunk, hogy a tanulók elsősorban egyszerűen azért nem boldogulnak az összetett mondatokkal, mert nem tudják kellő biztonsággal a névmásragozást, és mert nem ismerik a kötőszavak jelentéseit. Sokan pl. képtelenek értelmezni a *qua* nőnemű *ablativust* akkor, ha még egy -nem is áll utána: *quam re* = „vajon hol?”; nem ismerik a *cum causalis* jelentését, különösen ha ez *cumque* alakban szerepel: ez szerintük = „bárhogyan”; nincsenek tisztában az *et ... et ...* páros kötőszó helyes fordításával. A valóban igen nehéz *quid a quoque et quid contra quemque philosophum diceretur* („mit mondtak egyes filozófusok, és mit mondtak velük szemben, ti. mások”) kifejezés névmásainak rejtelseit csak a legkiválóbb kb. tucatnyi versenyző tudta megfejteni: ehhez jegyzetet sem adtunk, mert próbakőnek szántuk – az is lett. De az már sehogyan sem menthető, ha valaki a *mihi quaerenti* kifejezést így fordítja: „vizsgálom magamat”, - márpedig sok ilyen tanuló akadt!

Nagy számban találtunk más esethasználati, vonzatbeli, szófajtévesztési hibát is, pl.: *quam plurimis prodesse* = „a lehető legtöbbet használni”; egy igazságot *quattuor libris Academicis ostendimus* (jegyzettel!) = „erre a négy A. című könyvünket mutatjuk fel”; *quinque libri* = „ötödik könyv”; *ut maxime potuimus* = „a legelőkelőbb lettem”; genustévesztés: *nulla maior (ti. res) occurrebat* (jegyzetben megadtuk: ti. *mihi in mentem!*), mégis = „egy előkelő sem sietett elém”(?!).

Még ezen a magasnak szánt szinten is előfordultak ilyen lexikai szarvashibák: a *nobis* összetévesztése a *novus* 3 szóval; *cives mei* = „polgáram”, sőt, „alattvalóim” (ti. Cicero alattvalói, sic!). Meglepődtünk, hogy még a legjobbak között is milyen sok tanulónak vannak nehézségei a passzív és az álszenvedő igékkel: az *arbitros* és a *cohortati sumus* alakokat tömegesen fordították passzívumként („az a vélemény rólam”, ill. „biztattak minket”), míg a csakugyan passzív *positum esset* és *perrfecti sunt* igékkel nem tudtak mit kezdeni.

A szöveg egyetlen *ablativus absolutust* tartalmaz: *quibus rebus editis* (miután ezeket, ti. a műveket kiadtam). Itt ugyanazt a jelenséget tapasztaltuk, mint az első fordulóban; ilyen fordítások születtek: „ezekből a tényekből származó”, „ezen kiadott könyvek...” stb.

A vizsgabizottság a hagyományos elvhez kívánt ragaszkodni: első díjban csak hibátlan munka készítője részesülhet. Minthogy ilyen nem akadt, úgy határoztunk, hogy az első helyezést ebben az évben nem adjuk ki. A második helyre két tanuló került pontazonossággal. Díjazásban, ill. első- vagy másodfokú dicséretben a Vizsgabizottság összesen

11 (tizenny) versenyzőt részesített, mert ennyi valóban jó, jutalmazást érdemlő fordítás született. Így – bevalljuk – nem merítettük ki a rendelkezésre álló keretet (25 fő jutalmazása): ez a Versenybizottság állásfoglalásának is tekinthető.

A jutalmazottak listája:

1. helyezett: –
2. helyezettek (megosztva):
Kiss Farkas Gábor III. oszt. tan.
Tanára: Dobayné Fenyvesi Ildikó
Iskola: Nagy Lajos Gimnázium,
Pécs
és:
Vető Tamás IV. oszt. tan.
Tanárai: Molnár István
és Kincs Lajos
Iskola: Budapesti
Piarista Gimnázium
3. helyezett:
Nagy Janka IV. oszt. tan.
Tanára: Peller Beáta
Iskola: Patrona Hungariae
Gimnázium,
Budapest
4. helyezett:
Tokodi Péter III. oszt. tan.
Tanára: Horváth Dori Tamás
Iskola: Bencés Gimnázium,
Pannonhalma
5. helyezett:
Lengyel Péter III. oszt. tan.
Tanára:
Dr. Pető Zsigmondné
Iskola: Gárdonyi G.
Gimn. és szakközépiskola,
Eger

Elsőfokú dicséretben részesültek:

6. helyezett:
Labancz Zsolt III. oszt. tan.
Tanára: Bocsa József
Iskola: Piarista Gimnázium, Kecskemét
7. helyezett:
Bencze Ágnes III. oszt. tan.
Tanára: Nagy Piroska
Iskola: ELTE Radnóti M. Gyakorló Gimn.,
Budapest
8. helyezett:
Nagypál Szabolcs IV. oszt. tan.
Tanárai: Molnár István és Kincs Lajos
Iskola: Budapesti Piarista Gimnázium

Másodfokú dicséretben részesültek:

9. helyezett:
Szent-Miklóssy Andrea IV. oszt. tan.
Tanára: Peller Beáta
Iskola: Patrona Hungariae Gimn., Budapest
10. helyezett:
Vácz András II. oszt. tan.
Tanára: Szőke Ágnes
Iskola: ELTE Apáczai Cs. J. Gimn.,
Budapest
11. helyezett:
Kamrada G. Dolóresz III. oszt. tan.
Tanára: Koráné Mata Anna
Iskola: Szent István Gimnázium, Esztergom

A tanulókat felkészítő tanárok közül *a legtöbb diákot és a legeredményesebb versenyzőket küldő pedagógusnak* járó kitüntető díjat a Vizsgabizottság ebben a tanévben *Kincs Lajos professzor úrnak*, a Budapesti Piarista Gimnázium tanárának ítélte oda.

Neki, valamennyi győztesnek és tanáraiknak szívből gratulál, további hosszú, eredményes és örömteli munkálkodást kíván a Versenybizottság!

Álljon itt végezetül egy rövid statisztika a döntő résztvevőiről.

1. A döntőbe 51 tanuló, 27 leány és 24 fiú került, a díjazottaknál ez az arány a fiúk javára változik: 7 fiú és 4 leánytanuló részesült jutalomban. (Összevetésül: az idei tanévben az egyetemen 10 leány és mindössze 2 fiú kezdte meg latin szakos tanulmányait. Hiába, a pálya vonzása ... !)

2. Egyelőre nem találunk magyarázatot a IV. osztályos gimnazisták idei gyenge szereplésére, ez persze lehet véletlen is. A döntőben 2 másodikos (emelt óraszámú latin tanuló), 28 harmadikos és mindössze 21 negyedikes gimnazista vett részt. A díjazottak között is folytatódik, talán még erősödik is ez a tendencia: 1 másodikos, 6 harmadikos és csupán 4 negyedikes tanuló ért el helyezést ebben a tanévben! Vajon mi ennek az oka?

3. 27 vidéki és 24 budapesti diák került a döntőbe – ez nagyjából megfelel az indulók arányának; díjazásban 5 vidéki és 6 budapesti tanuló részesült.

4. A korábbi éveknél is jobb eredményt értek el versenyünkön az egyházi iskolák. Az 51 döntőbeli résztvevő közül húszan tanulnak egyházi és harmincegyen világi gimnáziumban. A résztvevők közel egyharmadát, 15 tanulót a következő 3 egyházi iskola küldte a döntőbe: a Patrona Hungariae (5 főt), a Budapesti Piarista Gimnázium (5 főt) és a Panonhalmi Bencés Gimnázium (szintén 5 főt); a többi 16 iskola - e 3 nélkül - átlagosan 2,2 versenyzővel képviseltette magát a döntőben; velük együtt pedig az egy iskolára jutó döntős diákok átlagszáma 2,6. A díjazottak közül 6 fő jár egyházi iskolába.

DÉR KATALIN

Magyar szerzetesrend: a pálosok

A pálos rend különös helyet foglal el a szerzetesrendek történetében és főként magyar szempontból. Az egyetlen rend volt, amely Magyarországon alakult, s egyike azoknak, amelyek 1989 óta újjászerveződhetnek. Teljes hivatalos neve: Ordo Fratrum Sancto Pauli Eremitae, magyarul: Szent Pál első remete testvéreinek rendje. A névadó és példakép Thébai Szent Pál a rend keletkezési idejénél majd egy évezreddel korábban élt Egyiptomban, de Szent Jeromostól származó utólagos életrajza olyan legendáriumot szőtt köré, amely hatékony eszmei kapcsolatot biztosított több évszázad múltán is. A nemegyszer átírt legenda a keresztény hagiográfiának és az antik mintáknak szerencsés ötvözete volt.

Nem vitás, hogy a kései ókor Nilus-parti remetéi és a magyar középkor pálos rendje nem megszakíthatatlan vonalon követték egymást. A középkori remeteeszmény olykor az eretnokség határát súrolta, mert nehezen volt beilleszthető a hierarchikus egyházba. Éppen ezért lehet társadalomtörténeti jelentősége egy olyan szerzetesrend bemutatásának, melynek nem volt materiális kontinuitása. A pálosok története a magyarországi – és kelet-közép-európai – történelmi, azon belül az egyháztörténeti sajátosságok mikrokozmosza.

Ha a következőkben sorra vesszük az elfogadott tényeket, akkor már az alapításnál megállapítható, hogy az nem egyetlen aktus és nem is egyetlen személy tevékenységének eredménye volt. Az első közös remetetelep *Fejér György* szerint 1215-ben, más adatok alapján inkább 1125-ben létesült a Mecsek hegység nyugati részén *Szent Jakab* apostolnak szentelve. A *Bertalan* pécsi püspök által alapított kolostor romjai – a ma Pécshez tartozó – egykori Patacs és Ürög falvak között ma is láthatók a Jakabhegyen. A pálos rend másik forrásvidéke a Pilis-hegység, meghatározó személyisége pedig *Özséb* (*Eusebius*) esztergomi kanonok volt. 1250 táján a mai Keszthely határához tartozó Klastrompusztán kolostorépítésbe fogott. *Gyöngyösi Gergely* rendtörténete szerint *Özséb* egy látomás hatására cselekedett: szórványos kis tüzeket látott, mintegy magányosan, szét-szórta élő remeteket, majd látomásában a tűzfoltok egyetlen nagy lángnyelvvé olvadtak össze. Az új, egységes monostor patrocíniumának a Szent Keresztet választotta, amely Keresztúr (nem pedig Pilisszentkereszt) néven a rend első középkori központja lett. *Özséb* lett a pálosok első tartományfőnöke (provincialis prior), mert vezetőjüknek ismerték el a jakabhegyi remetéken kívül az 1270-ig létesült többi közösség tagjai is. A rend azonban még nélkülözte a pápai elismerést. *Özséb* éppen azért utazott Rómába 1263-ban, hogy egy *Szent Ágoston* nevével fémjelzett egyetemes regulát

eszközöljönki *IV. Orbán pápától*. Ebben támogatta *Aquinói Szent Tamás* is – május 7., Tamás Napja pálos rendi ünnep –, de a pápa a veszprémi püspök döntésére bízta az ügyet, aki egyszerűen csak engedélyezte az addigi 8 rendház működését, ámde saját felügyelete alatt.

A rend a szűk egyházmegyei ellenőrzés alól csak 1308-ban, *Gentilis* bíboros mint pápai legátus engedélyezése és az augustinusi regulák egységes előírása nyomán kezdett felszabadulni. 1319-ben *Károly Róbert* király közbenjárására *XIII. János pápa* bullája formálisan is megfogalmazta „*Szent Pál* első remete rend”-jének megalakulását. A pálosokat felmentette a tized fizetésétől, az egyházmegyei ellenőrzések alól, továbbá kimondta, hogy önálló általános káptalani gyűlésükön maguk választják meg a rend generális priorját (perjelét). Száz év múlva *V. Márton* pápa oklevele előírta, hogy a főperjelt csak Magyarországon tartott káptalani összejövetelen lehet megválasztani. Ennek színhelye 1304-től egészen a törökkori pusztulásig Budaszentlőrinc, a legreprezentatívabb pálos kolostor volt. Zolnay László ásatásai tárták fel, hogy 15 km² területet foglalt el – nagyobb mint Pannonhalma – és fénykorában, az 1500-as évek elején talán félezer szerzetes is élt az épületegyüttesben, kincseinek értékét pedig közel 100 ezer aranyra taksálták.

A pálos rend középkori kolostorai remete jellegüknek megfelelően nem városokban vagy utak mentén, hanem lakatlan erdős-dombos vidékeken épültek, többnyire források, hegyi patakok mellett. Különösen sűrűn sorakoztak a Pannonhalmához hasonlóan „magyar szent hegynék” tekintett Pilisben, a Balaton-felvidéken és a Bakonyban, a Zalai- és a Somogyi-dombságon, a Mecsekben, a mai Északi-középhegység egyes részein, a Bihar megyei hegyekben, továbbá a drávántúli Szlavónia és az Isztriai félsziget hasonló természeti adottságú tájain. Másutt, főként az Alföldön, a Kisalföldön és érdekes módon a Kárpátok északi és erdélyi részein ritkábban telepedtek meg. Ha időrendben nézzük az alapításokat, akkor első fellendülésük a tatárjárás utánra tehető, virágkoruk pedig a XIV. és a XV. századra, amikor Magyarországon kiteljesedett az erdővidékek benépesülése.

A pálosokat a magyar királyok, családtagjaik, a főrangú famíliák (*Báthoryak, Fran-gepánok, Garaiak, Dersffyek, Forgáchok* stb.) hatékonyan támogatták. *II. András* idején jöttek létre első közösségeik, *Kálmán* herceg Horvátországban és Dalmáciában honosította meg őket, *IV. Béla* Pilisszentlélek, Sátorhegy etc. alapítója volt. A rend fénykora azután az Anjou-uralkodókkal következett el. *Károly Róbert* már említett rendi önállósítási közbenjárását politikai tényezők is motiválták; az ún. kékesi egyezményt Csák Mátéval nem véletlenül kötötte valamelyik Pilis (=Kékes) hegységbeli pálos kolostorban. Őt követően különösen Nagy Lajos emelkedett ki a pálos rend támogatói közül: 1327-ben harminc, 1400 körül 47 kolostorukat vehették számba (a drávántúli területekkel együtt).

A pálos remeteközösségeknek immár szervezeten zajló gyarapodásával összefüggött, hogy 1341-től a rendi öltözék a korábbi szürkésfekete helyett kötelezően fehér színű lett. Ezáltal is megkülönböztették magukat a magányosan kóborló remetétől. *I. Lajos* király 1381-ben megszerezte Velencéből *Remete Szent Pál* testereklyéjét, melyet Budaszentlőrincen helyeztek el. Budaszentlőrinc kegyhelyi, búcsújáró jelentőségét *Bertrand de la Broquiôres* nevezetes, 1432. évi útleírásában is fontosnak tartotta megemlíteni. A *Zsigmond*-, a *Hunyadi*- és a *Jagello*-korban tovább virágzott a rend; 1522-ből a szűkebb Magyarországon legkevesebb 60, Horvát-Szlavónországgal együtt 66 rendházukat ismerjük.

Ez a késő középkori expanzió több okból feltűnő. Egyrészt a szerzetesrendek többsége a XV. században válságba került, sőt egyes néptelenné vált kolostoraik egyenesen a pálosok kezére jutottak, mint pl. *Mátyás* király idején Zsámbék, Csút, Óbuda-Fehéregyháza. Másrészt a középkor pálos rendje – a hézagok jelzések szerint – nem fordított különös gondot tagjainak magasszintű művelődésére; voltak ugyan tanult szerzetesek, de

ők már többnyire iskoláik végeztével és más egyházi vagy világi rangjukról lemondva kerültek a rendházakba. *Mályusz Elemér* véleményét idézve „jellemző, hogy a XV. század közepén az egyik generális csak a budai plébánia melletti iskolát végezte el”, azaz a hét szabad művészetből csak a triviumból, az alsó három fokozatból szerzett képzettséget. A *Bertalan* püspöknek tulajdonított regula a hangsúlyt valóban a közös életre, a sajátkezü munkára, az elmélkedésre, a példamutatásra, a vezeklésre, a zsolozsmára helyezte, és a sorban az olvasás csak egy volt a sok közül. Az átlagos pálos rendi oktatás a noviciusoktól nem kívánt többet a regula ismereténél, énekelni-olvasni tudásnál, még az írástudás sem volt kötelező. Más források révén viszont az is ismert, hogy intenzíven foglalkoztak szőlészettel-borászattal, gyümölcs- és virágkertészettel, az iparos mesterségek közül pedig építészeik, kőfaragóik, képíró-festőik, orgonakészítők emlékeztetere méltó műveket alkottak – Budaszentlőrincen egészen biztosan. Csak példaként említem *Dénes* mester erekye-szarkofágját, *Báthory László* szerzetes bibliafordítását (a Corvinák között), *Kapusi Bálint* pálos teológus pápai gyóntatóként történt elismerését. Egy bizonyos *Palkó* fráter pedig szigorú önfegyelme révén lehetett felolvasó *Hunyadi Mátyás* királyi asztalánál.

Az egyetemi műveltség és a gyakorlati vallásos életmód közötti ellentét a középkor végére érzékelhető volt szerte Európában. Intelligens humanista főpapok éltek profán, gyakran megbotránkoztató módon, miközben szerényen élő közösségek új áhítatot (*devotio moderna*), illetve az őskeresztény *Krisztus* követését (*imitatio Christi*) hirdették. Nyugat-Európára nézve a vagyonos humanista elegancia itáliai centrumból, a viszonylag szerényebb háttérű polgárság egyéni hite, a „*reformata ecclesia*” Északnyugat- és Közép-Európából sugárzott szét. Nagyon fontos tény, hogy mindkét áramlat, a humanizmus és a reformáló egyaránt elérte Magyarországot. De éppúgy jellemző, hogy a szigorúbb rendszabályokat követő ún. obszerváns ferences irányzat mellett csak a pálos rend tudta átvészelni a XV. századra jellemző kolostori elnéptelenedésnek és a protestáns hitvitáknak a válságos korszakát. Hogy miért történt így, arra a végleges választ még nem adhatja meg a tudományos történetírás. Az bizonyos, hogy 1440 után szigorúbb lett a pálos rendházak ellenőrzése, s ez a való élet drasztikusságában olyanképpen kulminált, hogy „fúró” jelzővel illették azt a főperjelt, aki leskelődő nyílásokat vágatott a cellák ajtaján. Másfelől nem volt idegen a pálos rendtagoktól az egyéni aszkézis sem: ezt jelzik számunkra világosan *Fekete Vince* írásai, *Kelemen* római perjel magyar nyelvű prédikációi. (A római *Santo Stefano Rotando* 1454-től a magyar pálosok gondjaira bízott. Amikor a *Szent István* vértanúnak szentelt körtemplom 1584-ben a Jézus Társaság kezére került, akkor a Quirinalis dombon kaptak új rendházat.)

A különféle tendenciák egymás mellett élésének megértéséhez néhány neves pálos-rendi szerzetes pályafutása nyújthat valamelyes támpontot. – *Gyöngyösi Gergely* mindenképpen mérvadó személyiség. A középkor és az újkor határán élt, 1472-től 1545-ig, és eközben nagyértékű irodalmi és történeti munkásságot folytatott. *Vitae, fratrum heremitarum etc.* művének egyes részei a „középkor alkonyát” jellemző, elvilágiasodás, a humanista világ- és emberszemlélet, valamint a személyes vallásos hit, a *devotio moderna* egyszerre történt befogadását tükrözik. Szombathelyi Tamásnak, az őt pártfogoló rendfőnöknek a jellemrajza ezt szinte első kézből illusztrálja: „Minden szerzetesi cselekedete olyan tökéletes volt, hogy inkább példájával, mint tanításával indított rendkívül sokakat a követésre. A teljes szabad művészeteket ismerte, a Szentírás ismeretével megsokszorozva... Áhítatosan imádkozott... Szeretett olvasni... Kerülte a feltűnést...”. Ám halálos ágyán „elfeledkezve önmagáról, néha kétségbeesett szavakban tört ki, máskor meg hitetlenségbe süllyedt, ismét máskor türelmetlen volt”.

Hihető tény: a középkor végén a pálos renden belül létezett egy olyan gondolkodási és érzelmi világ együttese, amely egyfelől a humanizmust össze tudta kötni a középkori

eredetű misztikummal, másfelől Magyarországot az újkor felé tartó, átalakuló Európával. Valami hasonló mentalitás munkálhatott abban az érzésekkel teli, ám fegyelmezett kézben, amely *Remete Szent Pál* relikviáinak szarkofágját alkotta meg Budaszentlőrincen. Talán ugyanez az alapgondolat készíthette *Martinuzzi Fráter Györgyöt*, a budaszentlőrinci kolostor sáfárját, majd Sajólad perjelét mindarra, amit tett: utólag ellentmondásos, de a saját korában értelmes és a középkori kereteiben megbomlott haza iránti elkötelezett tettekre.

A nyugat-európai és a kelet-közép-európai fejlődés külön útjainak sajátos eredményeként formálódott a pálos rend sorsa. Nyugaton az egyházi tudományosság és az érzelmi töltésű vallásosság kézzelfoghatóbb ellentétek voltak, Magyarországon a pálosok „anakronizmus” hozzájárult ahhoz, hogy a két irány ne távolodjék el egymástól. Ezért érthető, hogy a rend néhány kolostora megőrizte folytonosságát a reformációnak az egyéni hitet mérlegre tevő korában. Őt ilyen kolostor volt, és közülük mindenekelőtt a Pozsony melletti Marienthal emelkedett ki, amely a rendi generális és nagykáptalan székhelye lett Budaszentlőrinc elpusztulása után. – A pálos perjelségeket a *Habsburg* uralkodók sem hanyagolták el, így I. *Ferdinánd* és II. *Miksa* császár egyaránt megerősítették adómentességüket. *Szent Pál* remetéinek magyarországi fogantatású rendje tehát nem volt a szó modern értelmében nemzeti arculatú; magyarországi volt, etnikailag azonban nem egyoldalú. A XVI. századot átélő közösségek az országnak nem tisztán magyar nyelvű peremvidékein voltak megtalálhatók.

1619-ben V. *Pál pápa* válságosnak ítélte a rend helyzetét, és *Pázmány Pétert* apostoli vizitátorrá nevezte ki. Ő azután az önálló szerzet eltörlését, ill. a domonkosok felügyelete alá helyezésüket javasolta. Szerencsére más vizitátorok kedvezőbb képet terjesztettek a pápa elé. Ezt támasztotta alá, hogy a XVII. században 12 új közösségük létesült, s egyházi főméltóságok is kinevelődtek a pálosok között, pl. *Széchenyi Pál* kalocsai érsek. A költő *Zrínyi Miklóst* az újjászervezett *Szent Ilona* monostorban temették el.

A török kiűzését követő XVIII. század a pálosok második virágkora volt. Ekkorra a szerzet tudatosan változtatott középkori remetejellegén s alkalmazkodott az újkori követelményekhez: városokba települtek, iskolákat vezettek és a magyar felvilágosodás jelentős alakjait nevelték ki (*Virág Benedeket*, *Verseghy Ferencet* stb.). A rend ezáltal új, polgárias arculatot nyert: a nemzeti irodalom és tudomány művelését karolta fel.

1735-ben 17, 1786-ban 37 kolostorból állt a magyar-horvát-dalmát rendtartomány, összesen 358 szerzetessel. Meglehetősen vagyonosak voltak, de egycsapásra felszámolta őket II. *József* rendelete. Minthogy csak 17-en vállaltak világi papi offíciomot, a rendtagok zöme külföldre szorult. – A pálosok már a középkorban meghonosodtak néhány európai országban: Németalföldön, Németország nyugati részén, Ausztriában, Portugáliában. A legfontosabb alapítást Opolei Ulászló Nagy Lajos király nádora tette 1384-ben Czeszochowa „Jasna Góra” kolostorerdőjével. Kincstára több magyarországi eredetű adományt őriz: 23 olajfestményt, 5 freskót, egy *Anjou Hedvigtől* származó miseruhát, *Báthori István* kardját. Levéltárában magyar nyelvű középkori imaszöveg is olvasható. Czeszochowa lett a pálosok új nemzetközi centruma II. *József* pápáé után, bár porosz királyi rendeletek és cári ukázok sem kímélték őket a feldarabolt Lengyelországban.

A rend hazai újjászervezésére néhány sikertelen kísérlet után 1934-től került sor. Először a gellérthegyi sziklakápolnában és kolostorban, 1935-ben Pécsen egy modern templom- és kolostorépületben, azután még Pálósszentkúton, Soltvadkerten, a mecseki Szent Jakab-hegyen kezdhették újra közösségi életüket. 1950-ben, betiltásukkor 40 pálos szerzetes élt Magyarországon. 1988-ban 22 rendházban 344 „fehér barátot” tartottak számon – akkor mindnyájukat külföldön. Ismételt reorganizálódásuk azóta kezdődhetett meg hazánkban, Budapesten és Pécsen.

BÁN PÉTER

A szlovák tanítóképzés Esztergomban

A másfél évszázados esztergomi Vitéz János Tanítóképző Főiskola fontos szerepet töltött be a nemzetiségi népoktatás fejlesztésében. A magyar diákokon kívül itt mindig tanultak különböző nemzetiségi származású – német és szlovák, horvát és szerb – diákok. Erről tanúskodnak az Esztergomi Érseki Tanítóképző Intézet Értésítői.

Ez a fonal 1945 után néhány évtizedre megszakadt. 1959-től a Budapesti Tanítóképző Intézetben fakultatív oktatás keretében, később a képzés részeként folyt a szlovák hallgatók felkészítése. 1972-73. tanévben az esztergomi főiskolán ismét megindult a szlovák nemzetiségi tanítók képzése, két elsőéves hallgatóval és egy Szlovákiában végzett nyugdíjas pedagógus munkába állításával. Itt fejezte be tanulmányait az az egyetlen harmadéves hallgató is, aki az első két évét Budapesten végezte.

A képzés igen mostoha körülmények között kezdődött, tankönyvek, jegyzetek, szakirodalom és egyéb oktatási segédanyag nélkül. Később egy főállású oktató került az intézetbe, aki a Művelődési Minisztérium, a Magyarországi Szlovákok Szövetsége és a szlovákiai Matica slovenská segítségével létrehozott egy 1500 kötetes szlovák nyelvű könyvtárat. Növekedett a hallgatói létszám, és munkakapcsolat alakult ki a szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán működő szlovák nyelvi és irodalmi tanszékkel. Az 1976-77. tanévben a nemzetiségi tanítóképzés szakkollégiumi formába került. Növekedett az óraszám, de a képzés egyéb feltételei lényegesen nem változtak. A tanítójelöltek kevesen voltak. A képzéssel foglalkozó egyetlen oktató sokféle tantárgyat tanított. Továbbra is hiányoztak a nemzetiségi képzést szolgáló speciális tankönyvek és jegyzetek.

Az elmúlt húsz évben az oktatás hatékonyságát gátló tényezők egész sorát kellett leküzdeni. A legnehezebb feladat a beiskolázás volt.

A két szlovák tanítási nyelvű gimnázium - a budapesti és a békéscsabai - szűk merítési bázisnak mutatkozott. Így azokkal a gimnáziumokkal és szakközépiskolákkal vette fel a kapcsolatot a főiskola, amelyeknek a vonzáskörzetében szlovák általános iskolák vannak. 1983 óta a tanítói pályára készülő középiskolásoknak nyári és őszi nyelvi tábort szervezett az intézet, mely 1990-ig Felvételi Előkészítő Bizottság (FEB) keretében működött. 1991-től, mivel a FEB megszűnt, pályázatokból és a megyei önkormányzatok anyagi támogatásából szervezi a tábor a szlovák nemzetiségi tanszék. Rendszerint 20-25 középiskolás vesz részt a nyelvi előkészítőn. A tábori tapasztalatok azt mutatják, hogy a szlovák származású, de magyar középiskolát végző diákok közül többen jelentkeznének pedagógus pályára, ha a nemzetiségi nyelvüket jobban tudnák. A beiskolázás még ma is a tanszék munkájának jelentős részét veszi igénybe. Évente 15 helyre kb. 13 jelentkező van.

A nemzetiség utánpótlása érdekében is igen fontos a szlovák nyelv tanulása a szlovákok lakta körzeti magyar tannyelvű gimnáziumokban és szakközépiskolákban. A középiskolai nemzetiségi nyelvoktatás igen gyenge láncszeme nemzetiségi oktatásunknak. Ezt támasztja alá az 1989-es adat (Regió 01/2 180. p.):

a nemzetiségi óvodákban	13 763 gyermek,
a nemzetiségi általános iskolákban	43 300 tanuló,
és a nemzetiségi középiskolákban	+187 tanuló van.

Az elmúlt tíz évben több ízben elemeztük hallgatóink kétnyelvűségének problémáit. A szlovák nemzetiségi tanítóképzés múltját bizonyos szempontból a kontinuitás hiánya jellemzi. A középfokú nemzetiségi tanítóképzők felsőfokú intézetekké történő átszervezésével megszűnt a nemzetiségi nyelven való alapképzés. Azt a célt, hogy „...a nemzetiségi tanítóképzést a magyar tannyelvű tanítóképzés színvonalára” emeljük, nem sikerült

elérni, mivel a szakkollégiumi képzési forma, illetve a hároméves szlovák nemzeti-ségi tanítóképzés oktatási szerkezete nem őrizte meg a régi középfokú tanítóképző egyetlen igen fontos erényét, a nemzetiségi nyelven való képzést. A szakkollégiumi képzésben 496 órában történt a szlovák nyelv oktatása. Ez az órakeret nem volt ele-gendő arra, hogy a hallgatók szakmai képzés mellett pótolják a hiányos szlovák nyel-vi tudásukat. Így egyre inkább sürgetőbbé vált a hároméves képzésről áttérni a négy-éves képzésre, amely óraszámában és tantárgyi struktúrában is eltér a hároméves képzéstől. Az áttérés az 1990-91. tanévben történt. A szlovák nyelven oktatott tantár-gyak óraszám 950 órára növekedett, ehhez kapcsolódik még egy féléves nyelvi részképzés Szlovákiában (350 óra). A nyelvi részképzés 1983 óta hallgatóink képzé-sének szerves része. Ekkor jött létre a főiskola és a Nyitrai Pedagógiai Fakultás kö-zött az együttműködés. A négyéves képzésben a nyelvi részképzés súlya jelentősen megnövekedik, mivel gyakorlati felkészítést is kapnak a szlovák tannyelvű iskolákba való oktatásra. Hallgatóink a tanítási gyakorlatot egy közeli szlovákok lakta község-ben, Piliscsén végzik. Harmadik évfolyamtól kezdve hetente egy napot töltenek itt. Két tanítónő vezeti a tanítási gyakorlatokat.

A négyéves képzéssel párhuzamosan az 1990/91-es tanévben megindult a szlovák nemzetiségi óvodapedagógus képzés is. A képzés ideje 3 év. A szlovák nemzetiségi diákok száma a tanító- és óvodapedagógus szakon 20 fő. A negyedik évfolyam beindu-lásával a következő tanévben (1993-94) ez a létszám még növekszik 25-26 főre. Ez jó kondícióra utal.

A szlovák tanítók és óvónők képzése a szlovák nemzetiségi tanszék feladata. A tanszéknek négy oktatója van – egy adjunktus, két docens és egy főiskolai tanár. Mindegyik rendelkezik bölcsészdoktori oklevéllel, egyikük a pedagógiai tudomány kandidátusa. Az oktatók sokrétű tevékenységet folytatnak. Szervezik a középiskolá-sok számára nyelvi táborot. Speciális szlovák jegyzeteket írnak. 1982-től tíz szlovák jegyzet jelent meg, irodalmi, nyelvi és módszertani témában. 1991 novemberében megalapították az Esztergomi Szlovákok Klubját. A gyakorló szlovák tanítók számára az 1992-93. tanévben intenzív nyelvi és módszertani továbbképzést szervez a tanszék. E tanfolyamot a Pro Renovanda Cultura Hungariae Alapítvány és a Művelődési és Köz-oktatási Minisztérium támogatja.

Bár az oktatók munkája a beiskolázástól a továbbképzésig terjed, a hangsúly megis a szlovák nemzetiségi tanító- és óvodapedagógus-képzésen van. Az oktatók szükségét érzik a szlovák nemzetiségi közösség erkölcsi támogatásának és a középiskolai szlo-váknyelv-oktatás terjesztésének.

IRODALOM

Drahos Ágoston–Kovács Péter: A magyarországi nemzeti kisebbségek oktatásügye 1945-1990. = Régio 2. 1991. 167-192. p.

Fazekas Sándorné: A szlovák nemzeti tanítóképzés helyzete az Esztergomi Tanítóképző Főiskolán. = PI. 1979. 9. p.

Fazekas Sándorné: A szlovák nemzetiségi tanulók körében végzett FEB-munka az Esztergomi Ta-nítóképző Főiskolán. = FEB 5. Esztergom, 1983. 74-77. p.

Fazekas Sándorné: Magyarországi szlovák nemzetiségi tanítók kétnyelvűségének problémái. In: Kétnyelvűség a Kárpát-medencében. I. Szerk.: Győri-Nagy Sándor, Kelemen Janka. 1991. Bu-dapest, 62-65. p.

Fazekasné Bartha Mária: Miért kevés a szlovák nemzetiségi tanító? In: Magyar Pedagógiai Társa-ság, A Nemzetiségi Nevelési Szakosztály tájékoztatója, Budapest, 1992. 17-21. p.

FAZEKASNÉ BARTHA MÁRIA

„Könyves” könyvek

Az olvasásszociológiai kutatások eredményei és a gyermekkönyvtárosok tapasztalatai egybehangzóan jelzik azt a kedvezőtlen tendenciát, miszerint a 70-es évek második felétől a 6-10 éves korú gyermekek egyre ritkábban keresik fel a könyvtárakat, egyre kevesebb könyvet kölcsönöznek, s olvasmányaik minősége is fokozatosan romlik. Nem ad megnyugvást az a tény sem, hogy még mindig ők a hazai könyvtárak leggyakoribb látogatói, s hogy ismerjük azokat a legfőbb okokat is, amelyek ezt a helyzetet előidézik, mint pl. a negatív szülői példa, a TV, a video széles körű elterjedése, az egyre általánosabbá váló olvasástechnikai és -megértési gondok.

Az olvasáskutatók és a gyermekirodalommal foglalkozó szakemberek feladata feltárni és nyomon követni e riasztó jelenséget: a helyzetkép bemutatásával, az okok feltárásával és a fejlesztés lehetőségeinek vázolásával, ezek közzétételével segítséget nyújtani a gyermekíróknak, pedagógusoknak, könyvtárosoknak, szülőknek – azoknak, akik legtöbbet tehetnek a gyermekek olvasása érdekében.

Össztársadalmi érdek az olvasó nemzedékek nevelése, s ebben a döntő szerep a pedagógusoké és a könyvtárosoké. Az iskola alapfeladata az önálló ismeretszerzésre való felkészítés, melyhez a szükséges módszertani kultúra elsajátítása mellett főként az ismeretterjesztő gyermek- és ifjúsági irodalom nyújt segítséget, a személyiség komplex fejlesztésében, pozitív személyiségjegyek kialakításában a gyermek- és ifjúsági szépirodalmat hívhatjuk segítségül. Nem pótolható az irodalom közvetett hatása az értelmi, érzelmi, etikai, esztétikai nevelésben, a felnövekvő nemzedék széles körű érdeklődésének, nyitottságának kialakításában, szocializációjuk elősegítésében. A több könyvű oktatás eredményeként el kell érünk, hogy az új nemzedékek természetesnek tekintsék, hogy életük folyamán érdeklődésük kielégítésére, ismereteik bővítésére, napi információszükségletük megszerzésére, mindennapi gondjaik megoldásának segítésére könyvekhez, újságokhoz fordulnak.

Mindez csak úgy érhető el, ha a pedagógusok, könyvtárosok ismerik az irodalom fejlődésének főbb irányait, eligazodnak az értékek között, tájékozottak a gyermek- és ifjúsági irodalom választékában.

A gyermek- és ifjúsági irodalom fejlődéséhez, műfaji, esztétikai gazdagodásához hozzájárul, azért az irodalom művelőinek is szükségük van a meglévő irodalom ismeretére, áttekintésére, a hiányok, "fehér foltok" érzékelésére, az elméleti kérdések és a fejlődési tendenciák tanulmányozására. A gyermek- és ifjúsági irodalom és olvasásának kérdése iránt napjainkban megnőtt az érdeklődés. Az MKE Gyermekkönyvtári Szekciója kezdeményezésére 1989-től folyamatban van a Magyar Gyermekirodalmi Intézet létrehozása az 1949-ben megszűntetett Magyar Irodalmi Ifjúsági Társaság, ill. jogutóda az Ifjúsági Irodalmi Kutatóintézet tradícióit követve. S ugyancsak napjainkban alakult meg a Nemzetközi Olvasás Társaság hazai tagszervezeteként működő Magyar Olvasás Társaság.

Az ügy iránti figyelem élénkülése időszakában joggal üdvözölhetjük a Debreceni Városi Könyvtár és a Kölcsey Ferenc Tanítóképző Főiskola kiadásában, a Művelődési és Köznevelési Minisztérium támogatásával a közelmúltban megjelent bibliográfiákat, melyek a gyermek- és ifjúsági irodalom elméleti kérdéseit tárgyaló dokumentumokat és az irodalom kritikáit gyűjti össze a magyar irodalom tematikai, műfaji, esztétikai megújulásának 1975-1985. terjedő időszakában. Szécsi Ferencné és Aszalós Imréné 5-5 évet átfogó összeállításai a Kölcsey Ferenc Tanítóképző Főiskolán szakdolgozatként és tudományos diákköri dolgozatként készültek. Ezek hiánypótló segédletként használhatók a

jelzett időszak gyermek- és ifjúsági irodalmának tanulmányozásához. A kötetek bevezetőjükben tájékoztatnak a bibliográfiák céljáról, időhatáiról, a feltárt dokumentumok köréről, a bibliográfiai egységek leírásáról, a mutatók használatáról. A tartalommutatók jól szerkesztett összeállításokról tanúskodnak, s egyben az elsődleges tájékozódás forrásai is.

A bibliográfiák első része feltárja a tárgyidőszakban rendelkezésre álló önálló- és rejtett bibliográfiákat, elméleti, történeti összefoglaló munkákat, tankönyveket, jegyzeteket, segédleteket.

A *gyermek- és ifjúsági irodalommal* foglalkozóknak – az irodalom művelőinek, oktatóinak, pedagógusoknak, könyvtárosoknak, szülőknak – nagy segítséget ad az irodalomban való eligazodásban, az értékek megtalálásában a kritikusok tevékenysége, melyet a bibliográfiák második része mutat be. A gyermek- és ifjúsági irodalom kritikája évtizedeken át elhanyagolt területe volt az irodalomkritikának. Az 1970-es évek óta javuló tendencia figyelhető meg e vonatkozásban. A bibliográfiák tanúsága szerint a tárgyidőszakban 21 országos jelentőségű folyóirat (10 irodalmi, 7 pedagógiai, 2 társadalomtudományi, 1 gyermek) és 5 megyei könyvtáros folyóirat foglalkozott rendszeresen a gyermekeknek szóló irodalom kritikájával. Az 1975-1980-ig terjedő időszakban közel 300 kritikus 270 magyar és 50 külföldi műről 385 ismertetést/kritikát írt, az 1981-1985-ig terjedő időszakban közel 200 kritikus kb. 200 magyar és 60 külföldi műről 370 ismertetést/kritikát jelentetett meg.

A bibliográfiák bemutatják a tárgyidőszakban gyermekírókról/költőkről megjelent kritikákat is. Érdekes megjegyezni, hogy míg 1975 és 1980 között 72 magyar és 5 külföldi szerzőről jelent meg összesen 107 írás, addig az 1981 és 1985 közötti időszakban csak 9 szerzőről 9 írás látott napvilágot. A publikációk többsége a Kincskereső, az Óvodai nevelés és a jelenleg szünetelő Könyv és Nevelés folyóiratokban olvasható.

A bibliográfiák kiemelten foglalkoznak a gyermek- és ifjúsági *sorozatokkal* és folyóiratokkal – a 10 év alatt 15 sorozatról 20 kritika, 11 folyóiratról 19 kritika jelent meg, jelezve a kritikusok érdektelenségét az olvasás szempontjából oly fontos dokumentumok iránt. Hasonló gondok fogalmazhatók meg a korosztály számára fokozott jelentőséggel bíró illusztrációk iránti közöny kapcsán, melyekről a tárgyidőszakban mindössze 6 publikáció született.

A bibliográfiákban szereplő dokumentumok elrendezése áttekinthető, jól szolgálják a használói igényeket, amennyiben az írók családnevének betűrendjében közli a műveket, közvetlenül hozzákapcsolva az ismertetéseket, kritikákat. A bibliográfiai tételek szerkezete világos, az adatok pontosak, a források az adatok alapján azonosíthatók. A tipográfiai elrendezés segíti a bibliográfiák használatát.

A bibliográfiákhoz gazdag *mutatórendszer* kapcsolódik, amely lehetővé teszi a több-szempontú keresést. Segítségükkel informálódhatunk pl. a bemutatott és értékelt írókról, műveikről, az illusztrátorokról, a kritikusokról. A mutatók a bibliográfiai tételekre utalnak. Az összeállítók közlik a bibliográfiák forrásainak jegyzékét, s rövidítésjegyzéket is adnak.

A bibliográfiák gyakorlati haszna jelentős, helye van minden közművelődési, iskolai könyvtár kézikönyvei között, minden gyermek- és ifjúsági irodalmat oktató intézményben, a gyermekirodalmat művelők, oktatók, kutatók házikönyvtáraiban.

IRODALOM

Szécsi Ferencné: A gyermek- és ifjúsági irodalom elméleti kérdései és kritikái 1975-1980 között.

Debreceni Városi Könyvtár, Kölcsey Ferenc Tanítóképző Főiskola, 1991. 108. p.

Aszalós Imréné: A gyermek- és ifjúsági irodalom elméleti kérdései és kritikái 1981-1985 között. Debreceni Városi Könyvtár, 1991. 100. p.

SUPPNÉ TARNAY GYÖRGYI

Időeltolódás

Gy. Molnár István 60 esztendő. Ebből az alkalomból a Szentendrei Képtár március végéig nyitvatartó kiállításon mutatta be a művész elmúlt másfél évtizedben készített munkáit. A tárlat rendkívül érdekes, nagyon izgalmas művészetelméleti kérdést prezentált (az elemi esztétikai élményen túl). Gy. Molnár ugyanis egy absztrakt periódus után „visszatalált a természethez”. Ahogy ő maga mondja: „Hosszú volt az út, tele tévelygésekkel, de mégis eljutottam vissza, a természettől a természethez.”

Gy. Molnár 1958-ban végezte el a Képzőművészeti Főiskolát Pap Gyula, Bán Béla, Fónyi Géza, legvégül Bernáth Aurél növendékeként. Bernáth három évig volt mestere, s mai képein láthatjuk: ez az időszak valóban meghatározó volt számára.

A főiskola után a művész grafikusként kezdte pályáját. 1969-ben költözött Szentendrére, és tíz évvel később kezdte el azt a festői tevékenységet, amelyet most e tárlaton a közönség megismerhet. Gy. Molnár szürrealista jellegű grafikai korszaka után nonfiguratív, absztrakt művészként tért vissza a festők közé. A nyolcvanas években absztrakt alkotásokat festő művésznek lenni Magyarországon már nem tűnt kockázatos vállalkozásnak. Gy. Molnárt nem is a merész szakmai program hajtotta, sokkal inkább a genius loci, amely ekkor Korniss Dezső művészetében öltött testet. A kornissi program pótolni látszott a képzőművészetben azt a hiányt, amelyet ez a művészeti ág amiatt szenvedett, mivel nem voltak a század elején olyan nagyformátumú, programalkotó egyéniségei, mint Bartók Béla és Kodály Zoltán voltak a magyar zeneművészetben.

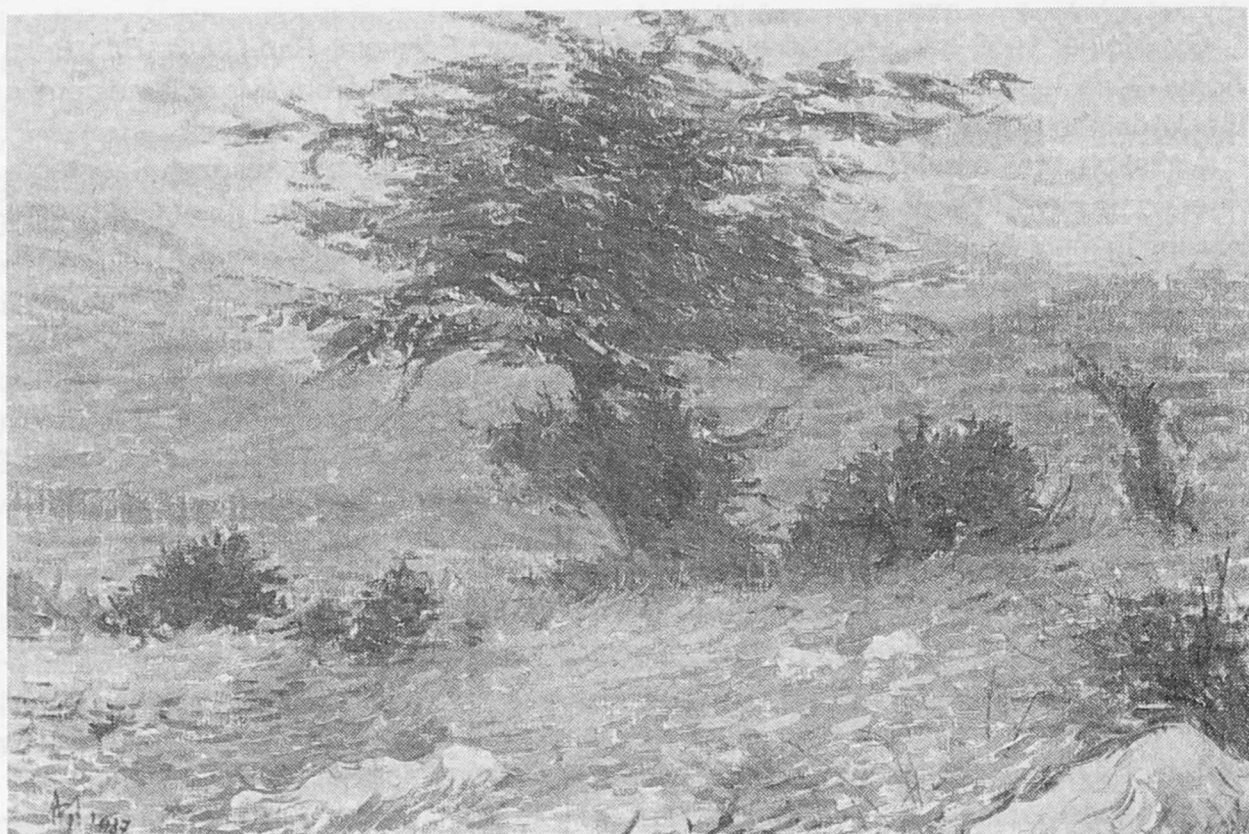
A kornissi programot leegyszerűsítve úgy közelíthetjük meg, mint a népművészet formakultúrájának átültetését a grand art-ba, azaz a „nagyművészetbe”. Ez a program formailag igen kötött. Kizár minden gesztust, akár a kép vonalszerkezetét, akár a felrajzolt vonalszerkezeten belül a színezést tekintjük. De a képek még figurálisak. Ezt a kötöttséget továbbteljesítve jutott el Gy. Molnár a téglalapok rendszeréből álló tiszta színmezőig, azaz a mondriani tiszta festészetig. (Érdekességgént meg kell jegyezni, hogy maga Korniss soha nem festett így: ő viszont a kalligráfiáig tágította nonfiguratív művészetének határát.) A másik irányba, a kötöttségek lazítása felé is vizsgálva a lehetőségeket Gy. Molnár minden előre konstruált formaszigortól meg kívánt szabadulni. Úgy vélte, akkor lesz igazán „szabad”, ha azt festi, amit lát: minden előzetes művészi megfontolás félretételével. Aki egy kicsit is ismeri a képzőművészet történetét, azonnal felismeri ezt a hitvallást: a múlt században az impresszionista képzőművészet programja volt ez. Gy. Molnár István festészetében a nyolcvanas évek közepén jelentkezett az impresszionista vonulat. Ő maga mondja: „Amikor a Zsiványokat festettem (a Kornisstól ihletett sorozat fődarabja – megjegyzés tőlem) már megvolt az első arckép Attila fiamról.”

Mindez akkor történt, amikor a világ posztmodernről és eklekticizmusról beszélt, amikor a korábbi reduktivista, egyszerű, puritán művészi programokat felváltották az újvad gesztusok, a mindent lehet szabadsága. Van-e ehhez köze a Gy. Molnár-i fordulatnak? Úgy vélem, nyugodtan leszőgezhetjük: nincs. Az ő váltása egy egészen más szemléletből, életprogramból adódik. Az ő vállalása: a szabadság élményének újraélése és újrafogalmazása, éppúgy, mint ahogyan a múlt századi elődök tették. Ez az évszázadnyi időutazás nála nem képletes – nagyon is valószerű. Ezért fest elsősorban tájat, természeti jelenségeket, mivel azokon nem szükségszerűen látszik az ember társadalmi létéből adódó sok-sok változás. Ezért festi Szentendrét úgy, hogy a sok zöld közül szinte alig bukkannak elő a templomtornyok és a háztetők. Csak így nem kell szembesülnie azzal

a korral, amelyben él. Hisz közelebbről a város már lámpaoszlopaival, közlekedési tábláival árulkodik a korról, hogy a csúnyán beépített telkekről már ne is beszéljünk.

Gy. Molnár István festészete tehát a múlt század végének élményét, a háborítatlan természet szépségét ajánlja nézőinek. Lehet-e kollektívva tenni a nem-émlékezést? Elfeledkezhet-e az emberiség arról, hogy mi történt ebben az évszázadban? Vagy hogy most mi vesz körül bennünket?

Az emberiség nem, de még a kisebb közösség, a család sem. Ez a lehetőség legfeljebb egy-két embernek adathat meg, akit közvetlen környezete megóv az időutazásból adódó kellemetlen következményektől. Akik elfogadják a haladás fogalmát, azok számára még így is kissé Don Quijote-i figura marad az illető, akinek a szélmalmai a napi realitások.



Tavaszi (olaj, vászon, 50x70 cm)

Ezzel együtt – éppen nosztalgikus álomszerűsége miatt – nagyon sokan kedvelhetik és kedvelik is ezt a piktúrát. Az idővel való aszinkronitása ellenére három mozzanat miatt találom meg ennek a művészetnek mai létjogosultságát. Egyrészt olyan életmodellt kínál, amely ha tömegesen nem is követhető, de számos elemében rendkívül kíváncsú (hiszen valódi természetvédő, „zöld” program ez!), másrészt mivel minden folt, vonal, és forma megalapozott szakmai tudással, őszinte, tiszta etikai attitűddel kerül a vászonra. Végül, de nem utolsó sorban *Almási Miklós* esztéta azon gondolatára utalnék, amely szerint „elképzeltető egy olyan kultúra is, ami a vitális értékeket tekinti a legfontosabbnak... És ez nem (csak) értékvesztés: más paradigma. A korábbi kultúrát az élet és a művészet szembeállításával jellemezte, az új paradigmában viszont az életértékek a művészetiek 'fölé' kerülnek...” E szemszögből nézve Gy. Molnár István festészete már ez új paradigma képviselője lehet.

Gy. Molnár István festőművész kiállítása Szentendrei Képtár, 1993. január – március.

CHIKÁN BÁLINT

Miről ír a Drámapedagógiai Magazin?

Megjelent a Magyar Drámapedagógiai Társaság periodikájának 4. száma Debreczeni Tibor szerkesztésében.

Elődeink című új rovatában a magyar reformpedagógia jeles nőalakjainak, Nemesné Müller Mártának, Domokos Lászlónénak, Blaskovich Editnek munkásságából szemelget a szerkesztő – a drámapedagógiai típusú metódusok úttörőiként bemutatva őket. Szóhoz jutnak a nemzetközi drámapedagógiai-klasszikusok is: David Davis, Gavin Bolton, Dagmar Dörger.

A hazai jelen információi közül kiemeledik Nánay István méltató kritiája a gödöllői Drámai Nevelési Központ programjáról, Máté Lajos beszámolója az idei békéscsabai Európai Gyermekszínházi Fesztiválról.

A DPM tájékoztató a minisztériumi elismerés előtt álló drámajáték-vezetői képzés következményeiről, beharangozza azt a Reformpedagógiai Olvasókönyvet, melyet elsősorban a drámajáték-tanfolyamok hallgatóinak, de ennél szélesebb közönségnek is szán a Drámapedagógiai Társaság.

Galgóczi Erzsébet- emlékszoba Ménfőcsanakon

A Tájak Korok Múzeumok Kiskönyvtárának egyik legújabb – sorrendben már a 430. – füzetének címlapján a mintaszerűen helyreállított Bezerédj Kastély fotója látható. A Kastély ma a helybeli Általános Művelődési Központ egyik jól belakott épülete, nevezetes művészeti szaktáborozások, televízióban is közvetített politikai viták színhelye, itt működik a helybeli könyvtár is.

Az ÁMK adta a megbízást a TKM Egyesületnek, hogy a Gyórhöz nőtt, de saját identitású település nagy szülőltének emlékszobáját szép

kiállítású múzeumi vezető-füzetben mutassa be.

Ménfőcsanak sjaát identitását nem kis részt hűséges szülőltének, az alig hatvan esztendő – rossz szívével a magyar történelem szinte legdrámaibb hatvan esztendjét – megélt írónőnek, Galgóczi Erzsébetnek köszönheti. A szigorú igazmondónak, a magyar falu drámai fordulatai krónikásának állít emléket a szoba, a „közös bűntől”, a „pókhálótól”, a „vidravastól” való szabadulásunkért folytatott küzdelmekben nemrég még közöttünk élt kortársunknak. Nekünk kortársunk, akik írásai nyomán értettük meg jobban „törvényen kívül és belül” a „nádtetős szocializmust”.

Tanítványainknak? Vajon melyik írás, melyek Galgóczi-mű segíti majd az ő igazságkeresésüket? Az első elbeszélések, az „Egy kosár hazai” szolidaritás-üzenete? Vagy követik keseredő indulatait, valóságfeltáró szenvedélyét? Vajon melyik iskola magyartanárai és történelemtanárai – filmklubvezetői (hiszen több Galgóczi-írás változott át hiteles filmmé, tévéjátékká) – építik majd helyi tantervükbe a Galgóczi-életmű egy-egy darabját?

Vajon melyik osztályfőnök illeszti társadalomismereti és honismereti programjának megfelelően az osztálykirándulás tervébe Győr felé járva a Galgóczi-emlékszoba megtekintését?

Szívemből ajánlom.

TRENCSÉNYI

Az új Magyartanításról

A Trezor Kiadó felélesztette a minisztérium által megszüntetett Magyartanítást. Az új folyóirat első száma 1992 januárjában jelent meg, s évente ötször, páratlan hónapokban fog olvasóhoz eljutni: januárban, márciusban, májusban, szeptemberben és novemberben. Előfizetési ára egy évre 300,- Ft, a Trezor Kiadónál rendelhető meg, címe: Budapest, Egressy köz 6.,

1149; telefon: 1630-276. A kiadó az egyes számokat visszamenőleg megküldi.

Kiknek szól a folyóirat? Mindenkinnek, aki kapcsolatban van a magyartanítással: óvónőknek, tanítóknak, tanároknak, könyvtárosoknak, közművelődési szakembereknek. Az új Magyar-tanítás kiszélesítette tematikáját és olvasótáborát. Úgy gondoltuk, hogy egy magyartanár számára mindeképpen hasznos tájékozódni más iskolatípusban tanító kollégák gondjairól, s ennek több oka is van. Tanítványaink különböző érettségi és tudásbeli szinten vannak, a differenciált oktatás szellemében egyesekkel jobban lehet haladni, másokat inkább elemibb módszerek alkalmazásával kell lekötöni. A jövőben minden bizonnyal meg fognak szünni az iskolatípusok közötti merev határok. Az 1992/1. számunkban például *Jelenits István* azt írta le, hogyan próbálja az irodalmat megszerettetni elsős szakmukástanulókkal.

Állandó rovatokat alakítottunk ki, ezek a következők: irodalom, műhelymunka, fogalmazás, olvasás, nyelvművelés, nyelvtan, könyvszemle, hírek. Az olvasás és a fogalmazás rovat nem szerepel minden számban, s később beszéd-művelés rovatot is nyitunk. A hírek rovatban – aktuális események mellett – időnként beszámolunk a rokon népek jelenlegi állapotáról. A műhelymunka rovatban tanulmányoszerű írások kaptak helyet, legutóbb például a társalgáselemzésről olvashattunk, a közeljövőben a pragmatikáról lesz szó, s folytatjuk a téma körüljárását. A gimnáziumban tanító kollégákat minden bizonnyal érdekelni fogja az OKTV-győztes dolgozatok bemutatása.

Mi tehát a folyóirat célja? Röviden: a szakma ápolása. Fórumot kíván nyújtani egyrészt az új elméleteknek, az új megoldásoknak és ötleteknek, az új alternatív iskolákban kialakított programoknak, melyekből mindnyájan tanulhatunk; másrészt tisztázni kíván bizonytalan jelenségeket, mert észlelhető szakmai bizonytalanság több területen is. Biztosítani kívánja továbbá az információcserét, hiszen sokan tevékenykednek elszigetelten, pedig mindnyájunknak információra van szükségünk, elsősorban kollégáink tevékenységéről, konferenciákról, hazai és külföldi szakkönyvekről. Rendszeresen tájékoztatjuk olvasóinkat a magánkiadásban megjelent szakkönyvekről, tartalmukról, árukról, megvásárlási helyükről.

Kik írják a folyóiratot? Elsősorban gyakorló tanárok. Véleményünk szerint csakis így tarthat érdeklődésre számot, hiszen mindenki arra kíváncsi, ki, hol, hogyan dolgozik, mit tanít, miként oldja meg problémáit. Eleinte főiskolai oktatók jelentkeztek írásaikkal, s mögöttünk állnak az

egyetemi tanszékek és a Nyelvtudományi Intézet munkatársai is. De már az első számban gyakorló tanító is publikált, s fokozatosan egyre több általános és középiskolai tanár tanulmánya érkezik el hozzánk.

Ezennel szeretnénk felhívni a figyelmet az új Magyar-tanításra, és kérjük a kollégákat, hogy támogassanak bennünket érdeklődésükkel és írásaikkal, s járuljanak hozzá a minél sokoldalúbb tematika kialakításához.

A. JÁSZÓ ANNA
szerkesztő

A szerkesztőség címe: 1153 Bp. Eötvös u. 77.

Drámapedagógus szak

A nyíregyházi Bessenyi György Tanárképző Főiskola az 1993/94-es tanévben Drámapedagógus szakot indít 3 féléves képzésben, 20.000,- Ft/félév/fő képzési költséggel. Azok jelentkezzenek, akik felsőfokú oklevéllel rendelkeznek.

A jelentkezéseket 1993. augusztus 31-ig várják – oklevél, önéletrajz, erkölcsi bizonyítvány melléklésével – a főiskola tanulmányi osztályára (Nyíregyháza, Sóstói u. 31/b.).

Magyar Népi Énekiskola

Minden nemzedéknek újra és újra meg kell dolgoznia azért, hogy a népdaléneklés élményszerző öröm és közösségformáló erő legyen. Napjainkban már nem elég pusztán a leírt hangjegyek megszólaltatása, hiszen a népdal ennél sokkal több, lényegéhez tartozik a hagyományos előadásmód, melynek művészi eszköztára szintén tanításra érdemes.

Két kitűnő szakember összefogásából született nagyszerű, hézagpótló munka a szöveges "tananyagból", kottás és hangzó dallampéldatárból álló Magyar Népi Énekiskola. A könyv anyagát pedagógiai és népzenei szempontok alapján állították össze a szerzők. Kezdők, középhaladók, haladók egyaránt tanulhatnak belőle. A közzétett dalok átfogják az emberi élet fordulóit (a gyermekjátéktól a siratóig), az esztendő ünnepeit (jelesnapi szokásdalokkal, az újévi köszöntőktől a regósénekig), áttekintést ad a magyar népzene fő stílusrétegeiről, és bemutatja a jellegzetes népzenei dialektusokat.

A könyv szerves tartozéka a két magnókazetta, mely a közreadott 170 dallamot autentikus előadásmódban tartalmazza. A magyar népi énekiskola dalanyagának felvételei lehetővé te-

szik, hogy e dalokat éneklő-tanuló fiatalok a forrásra is visszapillantassanak, és abból a hiteles előadáshoz szükséges hangzást, előadást első kézből hallhassák és ismerjék meg.

Megrendelhető:

Magyar Művelődési Intézet,
Néptáncosok Szakmai Háza
1011 Budapest, Corvin tér 8.
Tel.: 201-3766/70

Nevelési pályázat

A Belügyminisztérium a Hanns Seidel Alapítvány támogatásával „A társadalom és a fegyveres erők” című kutatási és oktatási projektum keretében nevelési pályázatot hirdet általános és középfokú tanintézetek pedagógusai részére a közrend és a közbiztonság megóvására, az ön- és vagyonvédelemre nevelés témakörében.

Pályázhat minden oktatási és művelődési intézményben dolgozó pedagógus, valamint a pedagógusképző főiskolák és egyetemek hallgatói (alkotóközösségek is).

A pályázat célja: A tanulói ifjúság közrendvédelmi és közbiztonsági nevelése, az ön- és vagyonvédelmére való felkészítés, valamint a tanulók és a rendészeti szervezetek közötti viszony formálása a kialakuló demokratikus jogállam feltételrendszerében.

Pályázati feltételek:

1. Pályázni eredeti, nyomtatásban meg nem jelent és kifejezetten erre a pályázatra készített munkával lehet.

2. A pályamű tartalmazhat új nevelési koncepciót, programot, feldolgozhat konkrét, már folyó kísérletet, összegezheti egy már bevezetett módszer tapasztalatait (ha eddig nem publikálták).

3. Egy szerző vagy szerzőcsoport egy alkotással pályázhat. A pályaműveket 3 gépírással példányban kell beküldeni, jelígyesen. A pályázó nevét, lakcímét – vagy munkahelyének nevét, címét – kívülről szintén jelígyével ellátott, lera-gasztott borítékban kell elhelyezni.

4. Beküldési határidő: 1993. június 30.

Cím: Belügyminisztérium, Sajtó- és Tájékoztatási Főosztály

1051 Budapest, József A. u. 2-4.

A pályaműveket – a kiíró által felkért - szakértők bírálják el, ezt követően bizottság dönt a pályadíjak odaítéléséről. A pályázaton elért eredményről a szerzők írásban tájékoztatást kapnak.

Pályadíjak:

1 db I. díj	100.000,- Ft
2 db II. díj	2x60.000,- Ft
3 db III. díj	3x40.000,- Ft

Eredményhirdetés: 1993. őszén „A társadalom és a fegyveres erők” projektum konferenciáján.

Ízelítő

a Magyar Napló 1993/5. számából

Nemes Nagy Ágnes amerikai naplója – Esterházy Péter: Hahn-Hahn grófnő locsogása – Perr Krisztián, Berta Péter, Solymosi Bálint, Horváth Elemér, Fábíán István versei – Tandori Dezső: Balbek Szálló – Parti Nagy Lajos: Se dobok, se trombiták – Fráter Zoltán: Olvasni jó (Napló Móríczról) – Albert Pál: A spekuláló Minotaurusz.

Hírek a megyei pedagógiai intézetekből

Pest Megyei Pedagógiai Szolgáltató Iroda

A Pest Megyei Képzőművészeti Tehetségfejlesztő Központ és a Dunakeszi Széchenyi István Általános Iskola negyedik alkalommal hirdeti meg alkotótáborát.

Várjuk a 10-18 éves érdeklődő és tehetséges fiatalok jelentkezését a következő szakokra: rajz, kerámia, szobrász, tűzzománc, népművészet, számítástechnika.

A tábor ideje: 1993. június 16-29.

Résztvételi díj: 9.000,- Ft

Jelentkezés bemutatkozó levéllel és pályamunkákkal.

Határidő: 1993. május 25.

Cím: Lengyel Istvánné táborvezető

2120 Dunakeszi, Károlyi u. 23.

Tel: 27-41251

Szabolcs-Szatmár-Bereg

Angol nyelvtanárok figyelem!

Rendkívüli lehetőség angol nyelvet tanítóknak.

1993. májusában egy amerikai professzor, Tom Mc Hugh a USIA (United States Information Agency) támogatásával érkezik hazánkba. Segítséget szeretne nyújtani elsősorban olyan kistélepüléseken dolgozó kollégáknak, ahol egyáltalán nincs angol nyelvű tanár. McHugh professzor úr tanácsokat tud adni a tanmenet elkészítéséhez, illetve különböző módszertani kérdésekben. Mindezeket túl kitűnő blues-zé-nész, aki népszerűsíteni szeretné ezt a műfajt

Magyarországon. Az érdeklődők a következő címre írjanak: Kiss Gabriella

Móra Ferenc Gimnázium

6100 Kiskunfélegyháza, Kossuth u. 9.

Tel.: 76-361262

Vas

Video ajánlás általános iskoláknak.

Tolnai Gyuláné módszerének alkalmazásával elkészült *Kézsorobán* c. videofilmünk.

Témája: 2. osztályos alpműveletek és mértékváltások alkalmazása/gyakorlása.

A felvétel 45 percben, Németh Lászlóné tanító osztályában mutatja be a szombathelyi Bercsényi Miklós Általános Iskolában eredményesen alkalmazott módszer hatékonyságát.

Készítették: Bartalis István és Czetter Zoltán (VMPI, 1992.)

Megrendelhető: Vas Megyei Pedagógiai Intézet

9700 Szombathely, Hollán Ernő u. 8.

Bemutatjuk a NYIT-lapokat

Kedves és értékes ajándékküldeményekkel lepett meg csíkszeredai kollégánk, Túros Endre tanár úr, a NYIT-lapok két számával. A beszédes betűszót a lap hátsó borítóján közölt hirdetés hamar felfedi:

„A NYIT az anyanyelvi nevelés iránt elkötelezett szakemberek fóruma a

Nyelv-Irodalom-Tanítás Társulat

tanítók, óvónők, tanárok, könyvtársok, közművelődési szakemberek napi munkáját segíti:

- módszertani anyagokat forgalmaz,
- szakmai tanácskozásokat szervez,
- információs központot működtet.

A NYIT negyedévenként megjelenő kiadványa mindazokhoz szól, akik a tág értelemben felfogott anyanyelvi nevelés terén tevékenykednek. A lap módszertani írásokat, információkat, segédanyagokat közöl: a nyelvi kifejezőképesség fejlesztése- az irodalmi nevelés- a nyelvtanítás- az olvasási kultúra- a diákszínjátszás- a helyes nyelvhasználat témaköréből. A NYIT apolitikus, nem profit jellegű szakmai társulat. Belépési nyilatkozatok az alábbi címre küldhetők: Petőfi Sándor Általános Iskola, 4100 Miercurea-Ciuc, Str. Petőfi nr. 40. Telefon: 958-11364 Sándor Dénes – Borbáth Erzsébet.

A betűszó egyébként azért beszédes, mert a lap szerkesztőit, szerkesztési alapelveit valóban a nyitottság jellemzi.

Az 1991. decemberi szám belső borítóján mindjárt a Gyermek Jogairól szóló nyilatkozatot

adja közre. Svéd gyerekverset, a sokatmondó Sóderpartit olvashatjuk újra, Barabás Anna Waldorf-óvodai tapasztalatait adja közre. Szembetűnő a szerkesztők naprakész tájékozottsága az „anyaországi” – budapesti – irodalmi, irodalomtanári közélet folyamataiban. Ennek köszönhetően olvashatók a Sipos Lajos szerkesztette két nagyszabású, a hazai és a nemzetközi tájékozódást összefoglaló, tantervbemutató köteteiből jelentős szemelvények. Eképp olvashatjuk Kelemen Péter tanulmányát: Az irodalom tanulása: felfedezés és alkotás – 1991. (december), Kulcsár Ernő súlyos kérdéseket feszegető, nagy szakértelemmel orientáló dolgozatát: A megszakított folytonosság nyomában – újra kell-e értelmeznünk a modern magyar irodalom történetét? – 1992. (augusztus). Utóbbiból csupán idézünk néhány izgalmas tételemondatot: „A magyar irodalom ... gyorsan tetemes hátrányba került a nyitottabb kelet-európai – különösen a lengyel, de még a szlovén, horvát és szerb – irodalmakkal szemben is. A magyar nyelven írott szövegek kultúrájának tudása a hatvanas években nemigen állt megnyugtató összhangban mondjuk a lengyel líra létköltészeti „tudásával”, a kibontakozó kelet-európai abszurd létérzékelésével, vagy a délszláv irodalomnak neoavantgarde kezdeményezéseivel stb.: Mrozek alighanem jóval ismeretebb ekkor Örkénynél, Hrabal Mándynál és Bulatovic Dérnyél... „...a hatvanas/hetvenes évek számos nagy könyvsikerét – a Rozsdatemetőtől A kiközösítőn vagy a Makrán át egészen az ország bölcsévé avanzsált Veres Péter publicisztikájáig – egyszer talán majd a múlt pusztá dokumentumaiként olvassa az utókor. Nagy kérdés az is, mennyire bizonyul korhoz, sőt kontexthoz kötöttek néhány olyan lírai életmű, mint Benjáminé, Zelk Zoltáné, sőt bizonyos darabjait tekintve akár az Illyésé is.”

Az érdeklődéssel, izgalommal olvasott oldalak közül mégiscsak a legizgalmasabb – szívesen ajánlanánk bármelyik hazai folyóiratunknak újraközlésre – a csíkszeredai középiskolai irodalomtanár, Csutak Judit tépelődéseit, a terjedelmes írást, mely „Ideológia – irodalom – irodalomtanítás” címmel jelent meg, s szerzőjének huzamos ideje gyűjtött, újra elővett gondolatait tartalmazza. A címbe foglalt összefüggések alapos tárgyalásával találkozunk az olvasó, mondhatni korántsem „ideologikus” válasszal, hanem az árnyalatokra figyelő alapossgággal. Hiszen a probléma a mi „hazai” viszonyaink közt sem oldható meg sematikus gondolatfordulatokkal, de képzelhető, hogy „odaát”, ahol a „nem-politikai” szellemi eszközök relevanciája tagadhatatlanul vitathatatlan, nos, hogy e viszonyok közt

egy árnyalt, az európai szaktudományos tájékozódásba ágyazott válaszadási kísérlet mily igényes feladat. A NYIT-Társulat és a NYIT-lapok az irodalmi nevelés részletkérdéseiben, aprómunkálataiban is hasonló nyitottsággal tájékozódik és tájékoztat. Gondos alapossággal szentelt oldalakat a tantárgyverseny (a mi szóhasználatunkban tanulmányi vetélkedő) szakmai kérdéseinek megvitatására. Az árnyalt elemzésben ezúttal is a szakmai értelemben (is) hangsúlyozott modernizáció és a veszélyeztetett kisebbségi lét problémáinak metszéspontján (szelídebben szólva: találkozási pontján) veti fel a vitakérdéseket.

Nem vitás, hogy az adott feltételek között a tantárgyverseny önmaga jelentősége fölé emelkedő „nemzetiségi ünneppé” vált, válik ma is. Ez azonban nem teheti megkerülhetővé egy irodalmi vetélkedő szabályai elé támasztott szakszerűségi, korszerűségi követelményeket – így összegezzhetjük a vita tanulságait – újra csak magunk számára is megfontolásul. Hát – egyebek mellett – ezért örültünk annyira Túros tanár úr ajándékának, s ezért várjuk nem csupán szolidáris, hanem igenis önző figyelemmel, kíváncsisággal a legújabb számokat.

A Tankönyvesek Országos Szövetségének ajánlásai

A Tankönyvesek Országos Szövetsége 1993. január 22-én tartott közgyűlésének résztvevői a következő ajánlásokat teszik:

1. A tankönyvesek: tankönyvkiadók, tankönyvírók és mások máris igen sokat tettek a magyar tankönyvügy rendszerváltása érdekében, s a jövőben is szeretnének mindent megtenni a gazdag választékot kínáló tankönyvpiac kiépítéséért.

Érdekeink megegyeznek az iskolák, a pedagógusok, a kormányzati szándékok érdekeivel és szándékaival, a Világbank feltételeivel, ezért sürgetjük a 2004/91. sz. kormányrendelet szándékainak, szellemének és gyakorlati követelményeinek, „betűjének” maradéktalan és haldéktalan valóra váltását.

2. Mindenekelőtt sürgetjük a Nemzeti Alaptanterv megszületését, bevezetését, hogy a további keret és helyi tantervkészítési, tankönyvírási és taneszközfejlesztési munkálatok alapillérekre épülhessenek, az új tankönyvek elkészítéséhez feltétlenül szükséges támpontok álljanak rendelkezésre.

3. Az átmenet az eddigieknél nagyobb mértékű finanszírozást igényel, ez belföldi és külföldi

(világbanki) forrásokból biztosítható. Üdvözljük a versenyeztetés olyan formáit, mint a tankönyvírók vagy a kiadók pályáztatása, szorgalmazzuk a még meglévő monopóliumok és kötöttségek oldását, felszámolását.

4. Javasoljuk és szorgalmazzuk nemzeti hagyományainknak és a civilizált világ normáinak egyaránt megfelelő, kiszámíthatóan működő, szakszerű és egyszersmind igazságos tankönyvjóváahagyási procedúra és annak működtetéséhez szükséges független, demokratikus szakmai bizottságok szervezését. Ebből aligha maradhat ki a tankönyvesek érdekképviselője: a Tankönyvesek Országos Szövetsége és alakulóban lévő Kamarája.

5. Mivel a legtöbb panasz a tankönyvterjesztésre van a pedagógusok és szülők körében, javasoljuk a terjesztés ügyének újbóli átgondolását – a tankönyv – listák kialakításától az utólagos vásárlás (pótlás) lehetőségéig.

Célszerűnek tűnik a jelenleg még meglévő (újratemelő) monopóliumok megszüntetése, az egészséges versenyeztetés a terjesztésben is.

6. A tankönyvkiadók számára azt javasoljuk, hogy a diákok és tanáraik által „megszavazható” tankönyvi tetszéspénz tényét tüntessék fel a díjazott könyvek következő kiadásán, s ha módjuk és lehetőségük van rá, az erkölcsi elismerést anyaggal is egészítsék ki.

7. Mivel jelenleg a tankönyv talán az egyetlen szellemi-anyagi produktum termék, amelynek elméleti alapozása, kutatás-fejlesztése nem megoldott, javasoljuk, hogy a tankönyv állami ártámogatásából egy, de legalább fél százaléknyit fordítsunk tankönyvelméleti alapozás (kutatás-fejlesztési programok) később busásan visszatérülő finanszírozására.

A nagymarosi facsemeték

A Zöld Szív Ifjúsági Környezetvédő Egyesület újabb szép, fontos akcióval adott hírt magáról. A „Dunasaurusz” munkálatai során szárazon maradt partszakaszon kihajtott az élet, facsemeték bújtak ki a földből. A helyreállítás ugyan az élet újratemelésének a jelképe, ám e fiatal sarjakat veszélyezteti. A Zöld Szív aktivistái egy novemberi akciónapon kimentették az ártérről a sarjakat. Most azokat a vállalkozó személyeket és közösségeket keresik, melyek „örökbe fogadnának” egy-egy „árvét”, s kertjükben, udvarukban elültetnék a csemetét – jelképes emlékműveként a természet elleni merénylet következményeit helyrehozni igyekvő emberi magatartásnak. A pluralista demokrácia feltételei kö-

zепette működő alternatív gyermek- és ifjúság-védelmi mozgalom székhelye Pomáz, címe: Mátyás király u. 2. (Az Iskolakultúrában korábban Trencsényi Imre írása mutatta be a szervezetet.)

Sajtódíj

A Gyermekérdekek Magyarországi Fóruma sajtódíjat alapított. A díjat olyan sajtóközlemény szerzője kapja, melyben magas színvonalon jelenik meg a gyermekek érdeke.

A Fórum egyeztető összejövétele a díjat Kolozsvári Papp Lászlónak ítélte oda, az Élet és Irodalomban megjelent „Hát elment?” című filmkritikájáért. Mint emlékeztetés, a szerző a Batman-jelenséget elemezte tárgyyszerűen, csipős kritikával, a jelenség mögötteseit is kutatva.

Múzeumpedagógust keresünk!

A szentendrei Ferenczy Múzeum felsőfokú végzettségű munkatársat keres múzeumpedagógusi munkakörbe.

A munkatárs feladata lenne a képzőművészeti gyűjteményekhez kapcsolódó múzeumpedagógiai foglalkozások kidolgozása és lebonyolítása, a már meglevő történeti, régészeti és néprajzi jellegű múzeumi órák megtartása a helyi és környékbeli iskolák diákjai részére, valamint tárlatvezetés valamennyi szentendrei gyűjteményben, elsősorban magyar nyelven. Az idegennyelvi ismereteket nyelvpótlékkal ismerjük el.

Előnyt élveznek azok, akik jártasak a különféle képzőművészeti technikákban s ezen ismereteiket is meg tudják osztani a diákcsoportokkal.

Fizetés a Közalkalmazotti Törvény besorolása alapján végzettség és munkában eltöltött idő szerint.

Karácsony Sándor – reprintben

Karácsony Sándor hűséges tanítványai, s ezek szorgos növendékei fontos vállalkozásba kezdtek. Pótolni az elmaradt nemzedékek információ-hiányát. Sorra jelennek meg az egykori Karácsony-könyvek.

A péceli Csökmey Kör a kiadója, az eredetileg 1938-ban az Exodusnál megjelent Magyar

nyelvtan társas-lélektani alapon című kötetnek, a modern kommunikációs nevelés (latens) alapművének.

A PSZM programiroda támogatásával Deme Tamás szerkesztésében megindított „Növekedvén nevelünk” elnevezésű sorozat nyitódarabja pedig „Az irodalmi nevelés” című kötet hasonló kiadása. Az 1941-ben első kiadásban megjelent munka újrakiadója a szegedi Szent Gellért Egyházi Kiadó.

Várakozással tekintünk az újabb kiadások elé. Az ajánlat írója legszívesebben talán legközelebb az „Ocsúdó magyarságot”, a szokásrendszer és pedagógia összefüggéseit taglaló kötetet vásárolná meg. Vagy a „Magyar békét”?

Integrált művészeti nevelés

(irodalom, ének-zene, rajz)

Már évek óta foglalkoztat bennünket az a probléma, hogy a művészeti tantárgyakban szerzett ismeretek – annak ellenére, hogy egy tőről fakadnak – a tanulóknak szétforgácsolódnak. Ez késztetett bennünket egy olyan program összeállítására, melynek lényege: széles látókörű, sokoldalú, alkotó, esztétikai értékekre érzékeny emberek nevelése. Célunk, hogy a 8. osztályból kikerülve a tanulók egy-egy kor művészetéről átfogó képet kapjanak, és a művészeti értékeket befogadó, kreatív személyiségekké váljanak.

Programunkat a Művelődési Minisztérium Köznevelési Fejlesztési Alapjának pályázatára indítottuk el, és az irodalom, ének, rajz tárgyak keretén belül dolgoztuk ki.

A tárgyak integrált tanításához a jelenleg biztosított óraszámkeretet használjuk fel.

Az órarendet úgy alakítottuk, hogy a lehetőségekhez mérten heti 2 alkalommal az irodalom-, ének- és rajzórák egymást kövessék, láncszerűen épüljenek egymásra.

A történelem témaköreivel párhuzamosan ismerik meg a tanulók a művészeti ágakat, korszakokat: 5. osztályban a népművészet, ókor, 6. osztályban a középkor, a reneszánsz és a barokk, 7. osztályban pedig a klasszicizmus és a romantika művészetét. Az egyes órák önmagukban is komplexek, érintenek társművészeti területeket. A művészeti órák füzérszerű felépítése azonban lehetővé teszi, hogy az egyes órákon a megadott terület domináljon, mégis összefüggésben lássák a tanulók az adott témát, korszakot.

Két dolgot tartunk kiemelkedően szem előtt:

a) a közvetlen tapasztalatok útján való megismerés gyakoriságát.

b) a helyi hagyományok, népszokások, nevezetességek megismerését.

Programunk első témaköre (5. osztályban):

„Örököse vagy őseid szellemi kincseinek, és rajtad a sor megőrizni őket.”

Ennek keretében a tanulók fél éven át ismerkednek a népművészet különböző ágaival.

A magyar nép művészetével tájékozódunk: a Dunántúlról indulunk, s Erdélyig jutunk. A diákok megismerik az egyes vidékek szokásait, meséit, mondáit, belekóstolnak dalaikba, táncaikba.

Minden gyerek megtanul furulyán játszani, próbálkoznak agyagozással, bábkészítéssel, fafaragással, felüdülésképpen ismerkednek a néptánc titkaival is.

Kiemelt helyen szerepel megyénk, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye népművészete, ezért:

- felkeressük a megye nevezetes helyeit,
- ellátogatunk a sóstói Múzeumfaluba,
- táncházba,
- népművészeti kiállításra,
- betlehemes játékkal járjuk végig a falut karácsonykor.

A néptánc művészeti programunkon túl már alsóban is megjelenik.

A 3. osztályosok órarendi óra keretében tanulnak néptáncot ettől a tanévtől (8. osztályos korukig).

Az integráció eddigi tapasztalatai szerint a tanulók szívesen együttműködnek velünk, érdeklődők, nyitottak.

Elkészült a program általunk összeállított tanmenete, melyet alternatív lehetőségként javasolunk a művészeti tárgyakat oktató pedagógusoknak.

A kiadvány címe: Integrált művészeti nevelés 5-6. o. (80,- Ft) Integrált művészeti nevelés 7. o. (80,- Ft) (Fejlesztő füzetek sorozat)

Megrendelhető a Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Pedagógiai Intézettől (4400 Nyíregyháza, Búza u. 5.)

GÁLNÉ MOLNÁR KLÁRA
CSÜRI ISTVÁNNÉ
PORKOLÁB MARGIT

Rakó József: A szabadságharc gyermekhősei

Évtizedek óta foglalkoztatja az érdeklődő utókor fantáziáját az 1848/49-es szabadságharcban részt vevő „kisdobosok” kérdése.

Versek, dalok, szobrok őrzik emléküket – csak eddig egy konkrét ilyen hős fiú nevét sem ismertük...

Ennek a történelmi rejtélynek járt utána Rakó József, és hosszú évek kitartó kutatómunkájával most elének sorakoztatja a szabadságharc valóságos gyermekhőseit.

Az indítékot talán Karsa Ferenc 48-as honvédtiszt elveszettnek hitt kézírásos hadinaplójának bravúros felkutatása adta: ebben ugyanis több gyermekkorú honvéd hőstetteiről olvashatunk. Ezt követték a levéltári kutatások, amelyek eredményeként újabb ifjú hősök léptek elő a történelem ködéből.

Ezek a tizenéves fiúk felderítőként, futárnyargoncként, és igen sokan tüzerként küzdöttek végig a szabadságharcot. Legtöbbjük életét adta a Hazáért: emléküket néhány éve kopjafák őrzik Sátoraljaújhelyen, Mádon, Nagykinizsen, Ácson, Tápióbicskén... Mások szerencsésen túléltek a harcokat, híres emberek lettek, mint pl. Than Károly, Herman Ottó, vagy falujukban tisztis öregkort értek meg, és ma is tisztelettel emlegetik őket.

Az izgalmas harcok leírásán kívül van ennek a könyvnek egy másik vonulata is: bemutatja, hogyan őrzi a hagyományörző szövetség ezeknek a gyermekhősöknek az emlékét. Erről a leghivatottabb ember szól, hiszen a szerző alapítója és elnöke ennek az 1989-ben létrehozott nemzeti gyermekszövetségnek.

Enélkül ugyanis holt anyag maradna ez a kutatási eredmény is, vagy legföljebb értékes történetész csemege lenne az érdeklődőknek. A felfedezett emlékek őrzésével azonban hasznosítható az ifjúság hazafias nevelésében. Hiszen a mai hagyományörző gyerekek érthetően közel érzik magukhoz azokat az egykori tizenéveseket, akiknek a bokáját verte a hosszú puska... Az ő nyomukba erednek a mai vörössipkás expedíciók, Kossuth-túrák és egyéb kirándulások, örökségkutató utak során. Az ő tetteikkel ismerkednek meg, ezeket játsszák el ismét, átélve ezzel az egykori eseményeket, azonosulva a hős elődök elszántságával...

A könyv nagy értéke az egyes gyermekhősök izgalmas történeteinek ismertetésén túl ennek a hagyományörzésnek a bemutatása, amelyet kifejező rajzok, fotók tesznek még életszerűbbé.

Ezeket az értékeit ismerte fel a Magyar Honvédség is, ezért vállalkozott a kiadására, hiszen a „kiskatonáknak” is hasznos, szórakoztató olvasmány lesz ez a könyv.

Ugyanígy jó szívvel ajánljuk pedagógus kollégáink könyvespolcára és tanóráikra, hiszen misztifikálás nélkül hozhatjuk gyerekközelbe történelmünk egyik legszebb időszakát.

A könyv a Hagyományörző Szövetségnél szerezhető be:

1032 Budapest, San Marco u. 81.

„...ha az én szívem fáj,
fájjon a tied is”

– Vass Lajos emlékére

Sok okom lenne Vass Lajost gyászolni. Gyermeckorom közvetlen közelségében telt el – szomszédok voltunk. Sok jó szót hallottam, tanultam tőle – a játszani átkéredzkedett kisgyerekek. A húsvéti locsolások legszebb hímes tojásait mindig az ő családja nőtagjaitól kaptam. Mindez magánügy.

A zenész szakma ügye a karnagy, a zeneszerző életpályájának méltatása. Az én szakmámat – a pedagógusét – illető bánat, az én szakmámat ért veszteség, a hiány, az, hogy távozásával kiveszett az utolsó „össznépi” énektanár. Aki – a magyar népdal vert, vagy vertnek hitt helyzetében – immár vagy húsz éve népdalra tanította az országot.

– Félegyházi utca ligetős, ligetős... – dúdolta, fűtyülte az ország, fűtyültem, dúdoltam magam is. Utoljára még – egy felvillanás erejéig – közös kulturális nyelvünk lehetett.

Vass Lajos kissé előrehajolva ott állt a kamerák előtt, csendes, kissé gyors szavakkal tanított, majd énekekre szólított. A televízió jóvoltából képes volt várost és falut, öreget és fiatalot, doktort és takarítónőt közös dalra tanítani.

„Páva bácsi” – így nevezték a műsor címe után – kedvesen boltban is villamoson, amikor másnap reggelre szóló beszédtemává tudta tenni a népdalt. Kedves dalait. Dalainkat.

TL

Humánökológus-képzés

A képzés célja: olyan integrált természettudományi, társadalomtudományi és antropológiai ismeretek közvetítése, amelyek a gazdasági haszon mellett, azzal egyenrangú önértékként kezelik a geoszféra-bioszféra folyamatait, az emberi biológiumot, a személyiség egészét, a kulturális örökséget. Ezen integrált ismeretek alapjai a közoktatásban a globális nevelésnek (ezen belül a komplex környezeti nevelésnek). Az élet különböző területein tevékenykedőknek segítséget nyújtanak abban, hogy a döntéshozatal folyamatában a kör-

nyezetvédelem, a természet helyreállítása, megőrzése és az embervédelem szempontjai érvényesüljenek.

A részvétel feltétele: egyetemi végzettség.

Képzési idő: négy félév

Időütemezés: tanárok részére: heti egy nap elfoglaltság.

nem tanárok részére: havonta egy hét.

Várható tandíj: 15000,- Ft/félév.

A képzés tematikája:

Első év

Az emberiség globális problémái

Humánökológia

Alapvető földtani folyamatok

A bioszféra struktúrája és folyamatai

Biológiai-kulturális koevolúció

Az emberi tevékenység és a földkéreg kapcsolata (bányászat, hulladékelhelyezés)

A víz, a levegő, a talaj minősége, szennyezése, védelme. Számítástechnikai alapismeretek. Forrásfeldolgozás

Második év

Döntés és kockázat, humánökológia hatásvizsgálati módszerek

Humán populációk (biológiai, demográfiai kérdések)

Antropológiai ismeretek a humánökológiában

Környezetegészségügy

Agrárrendszerek, ipar és környezet, hulladékgazdálkodás

Települési környezet

Környezetvédelmi jog, környezetpolitika

Környezeti nevelés

A képzés végén a hallgatók szakdolgozatot írnak. Sikeres államvizsga után humánökológus oklevelet kapnak.

Jelentkezni jelentkezési lappal lehet, amely az ELTE TTK Továbbképzési Csoportjánál kapható: 1088 Budapest, Rákóczi út 5. I.e. 132. Telefon: 2669-833/279.

Átutalási postautalványon 200,- Ft felvételi költségterítést kell fizetni.

A jelentkezési laphoz csatolni kell:

– a felvételi feltétel teljesítését igazoló eredeti okiratokat,

– szakmai önéletrajzot,

– erkölcsi bizonyítványt azoknak kell csatolni, akiknek jelenlegi munkaköréhez ez nem előírás,

– a befizetést igazoló csekket, 2 db. B/5 méretű, saját névre megcímzett borítékot.

– a felvételi kérelmet a Kar május 15-ig fogadja el.

A posztgraduális képzés előadásainak és gyakorlatainak anyagát „HUMÁNÖKOLÓGIA” sorozat címén megjelentetjük. A sorozat kötete-

inek egy része a természet helyreállítása, megőrzése, a környezetvédelem, az embervédelem alapelveit körvonalazza. Ehhez szorosan kapcsolódik a humánökológia tárgyköréhez tartozó kérdéseket taglaló kötetek, ill. a számítástechnika és a forrásfeldolgozás alapjait vázoló munkák.

Humánökológiai sorozat 1992-ben megjelent kötetei:

Juhász-Nagy Pál – Zsolnai László: Az ökológia reménytelen reménye.

Nánási Irén: A humánökológia mint transzdiszciplína.

Bernek Ágnes – Sárfalvi Béla: A fejlődő országok népességének élelmezési helyzete. A világ népességének növekedése.

Sárközy Péter: Agrárrendszerek

Hablicsek László: Népességlejtelődés Magyarországon és Európában

Megjelenés alatt:

Bándi Gyula – Irk Ferenc: Környezetvédelmi jog 1993-ban megjelenő kötetek:

Ráday Mihály: Ember az épített környezetben

Dura Gyula – Molnár Jenő – Pintér Alán – Sohár Pálné – Rudnai Péter – Bárdos György: Környezetegészségügy

Orsovai Imre: Környezetföldtan

Nánási Irén – H. Nagy Anna: Antropológiai ismeretek a humánökológiában

Kordos László – Mika János: Alapvető földtani objektumok és folyamatok. Globális klímaváltozások és magyarországi hatásuk.

Vida Gábor: A bioszféra evolúciója

Szabó Mária – Kalapos Tibor: Életközösségek szerveződése, folyamatai és az ökológiai rendszer.

Kiss Ádám: Energia és környezet

Szebényi Imre: Ipar és környezet

Várallyay György – Molnár Endre – Papp Sándor: Talajvédelem

Borossay József: Levegőkémia

Barkács Katalin – Csanády Mihály – Kollár György: Vízvédelem

Klighammer István: Magyarország vízkészletei

Enyedy György – Papp Sándor: Települési környezet

Déri Andrea: Környezeti nevelés

Felkai László: *A budapesti zsidó fiú- és leány-* *gimnázium története*

1992 őszén jelent meg ez a majd 200 oldalas kötet, amely mind a zsidó, mind a magyar kultúrtörténet egyik fehér foltját igyekszik eltüntetni

és hiánytpótló tartalmával a két egygyéolvadt művelődési folyamatot megismertetni.

Előszavában olvashatjuk a könyv keletkezésének okait. Ezek: az iskola jelentős és gazdag múltjának feltárása a 75. év alkalmából és a zsidó középiskolákban folyó oktatómunka bemutatása. Célja pedig, hogy erősítse a volt, a jelenlegi, és a jövőbeni növendékeknek a régi iskolához, az ott kapott tanítások szelleméhez való kötődését és az összetartozás érzését, hogy ezen keresztül még inkább kötelességüknek érezzék a nagy hagyományú iskolához méltó öntudatos zsidó magatartást.

A könyv 6 fejezete kronológikus sorrendben ismerteti az iskola belső és külső életét.

Az I. fejezetben a zsidó középiskolák keletkezésének előzményeit olvashatjuk. A történelmi visszapillantás a XIX. sz. második felében található gyökerekig nyúl vissza és rámutat mind az asszimilációtól, mind a szegregációtól és az antiszemitizmustól félők aggályaira, a nagy elődök: Eötvös József, Wahrman Mór, Kármán Mór, Goldzieher Ignác, Munkácsi Bernát terveire, az iskola megteremtése érdekében vívott küzdelmeire, míg az első világháborús idők erős antiszemita hullámai közepette megnyílt előbb a fiú-, majd a leánygimnázium első osztálya.

A II. fejezet a két gimnázium első évtizedéről szól: leírja az iskola előbb ideiglenes, majd félig kész otthonait, berendezkedését, a bővülő, a maga idejében a legkorszerűbben felszerelt új épületet. Megismerhetjük az első vezetőket és tanárokat, az első rendeleteket. Érdekes, hogy a minisztériumi szabályzat kiköti, hogy a tanítás szombati napokon, a zsidó vallási ünnepeken és a nemzeti ünnepeken szünetel és felvehető a héber nyelv és irodalom tanulása. E fejezet – és minden további is – ismerteti a mindenkori hatósági és hivatalos kapcsolatokat, látogatásokat, az oktatás tartalmát és módszereit, felsorolja a korban használt világi és vallásos tanácskönyveket, a bemutatott filmeket, előadásokat, ünnepélyeket. A nevelési feladatok között kiemeli „a cselekedetekben megnyilvánuló hazafias szellemű, és hitére, hagyományaira büszke, megalkudni nem tudó zsidó lelkiület” kialakítását. Ezt szolgálta nemcsak a magyar nyelv- és irodalom, hanem szinte minden tárgy tanítása. A nevelést ugyanakkor áthatotta egy harmadik törekvés: „hogy a tanulókkal elsajátíttassák a haladást képviselő korszerű európai, polgári műveltséget, a humanista értékek megbecsülését és követését”. E három cél természetesen etikai normákat is tartalmazott. Mindezeket a tanárok szeretetteljes magatartása és személyes példaadása is tükrözte. Ugyancsak ezt szolgálták a nemzeti és zsidó ünnepek méltó módon

megrendezett ünnepélyei. A fejezeteket az oktatást segítő eszközök, szertárak, könyvtárak, kirándulások, a diákélet fórumainak (önképzőkörök, sportkörök, szellemi vetélkedők, tanulmányi versenyek és ezek eredményeinek), az iskola szociális tevékenységének, valamint az iskola és a család kapcsolatának ismertetése, a tanárok felsorolása, a tanulók létszámának alakulása, teljesítményük számbavétele és továbbtanulásuk története egészíti ki.

A III. fejezet 1929-39-ig kíséri figyelemmel az iskola életét – ugyancsak a fenti szempontok szerint. Elkészül – nemcsak az ország, hanem szinte Közép-Európa egyik legmodernebb épülete – az Abonyi utcai iskola-komplexum. Szomorú újdonságként megjelenik – mint a háború előszele – a légtalmi- és leventeoktatás. A zsidótörvények kényszerítő hatására megalakulnak a zsidó ipari szakközépiskolák. Statisztikai összehasonlításból tudjuk meg, hogy a tanulók teljesítménye összehasonlítva más középiskolák eredményeivel – a zsidó gimnazisták tanulmányi eredménye az átlagosnál magasabb ezekben az években. A gimnáziumok történetének gondos krónikása megállapítja, hogy ez az évtized a gimnáziumok fénykora.

A IV. fejezet a háborús évek tragikus története, 1939-44-ig. A zsidótörvények az antiszemita-fasiszta megnyilvánulások, a fenyegetettség következtében csökkent a tanulólétszám, szűkültek a beszerzési, mozgási lehetőségek, végül 1944 március 19. után már csak néhány diák jelent meg és március 31-én megszűnt a tanítás. Tanulók, tanárok megrázó személyes élményei teszik meggyőzővé a korrajzot. A nyilas hatalomátvétel után honvédkórház, majd a Vöröskereszt védett háza lett a patinás épület, a tanárok, diákok egy részét munkaszolgálatba, koncentrációs táborokba hurcolták, mások védett házakban, gettóban, vagy illegalitásban kerestek menedéket. Természetes változás volt tehát, hogy a hazafias nevelés formálissá vált, viszont nagyobb jelentősége lett a zsidósághoz tartozás vállalásának.

Az V. fejezet témája az 1945-48-ig terjedő időszak. 1945. március 12-én kezdődött el a halálból-pusztulásból megmaradt árva, félárva, családnélküli, testileg-lelkileg tönkretett fiatalok tanítása – az Abonyi utcai iskola elvesztése után, ahol ekkor orosz katonai kórház volt – a Röck Szilárd utcai rabbiképző intézet néhány termében, osztozva másik öt iskolával. Az iszonyat éveiben megtizedelt zsidóság maradékának egy része kivándorolt, akik maradtak, azok

egy része – a lehetőséggel élve – állami iskolába vitte gyermekeit. Így a háború előtti 11 osztályos gimnázium 4 osztállyal indult, a tanulólétszám a felére csökkent. Az oktatásban és nevelésben érvényesültek az új államrendszerrel járó világnézeti szempontok és gyakran szembe került egymással a két féle nevelési feladat. Sokan a baloldali eszméket, mások a cionizmust pártolták. A könyv részletesen elemzi az okokat és a következményeket, pontos, az egész társadalom átalakulására és változásaira jellemző korrajzot ad, miközben az iskolai életet vázolja.

A VI. fejezet áttekinti az 1948-91-ig terjedő idő eseményeit, az 50-es évek rohamosan hanyatló, majd a 80-as évektől lassan felfelé ívelő iskolatörténet időszakát. Az államosítással leválasztották az ipari tagozatokat, elvették az épületeket, 56 után megindult a tömeges kivándorlás, végül a létszámcsökkenés miatt a két iskola egyesült. Az ötnapos munkahét, a tanári fluktuáció, a mindenkori ideológiai-politikai változások „vegyes” hatása, az egyre romló anyagi viszonyok a mélypontra süllyesztették az iskolát. A korszak jelentős eseményei az 1965-ben tartott ünnepély, amelyen az iskola felvette Anna Frank nevét, valamint 50. és a 70. jubileum megünneplése. Az iskola felügyeleti hatóságainak és vezetése erőfeszítéseinek köszönhető, hogy az 1956-ban mindössze 20 (húsz!) fős iskola olyan tanintézeté fejlődött, amelyben a teljes 4 osztályon kívül egy újabb első osztályt is meg kellett indítani.

A könyv minden fejezete nagy tisztelettel és őszinte hálával emlékezik meg a mindenkori igazgatókról, tanárokról, kegyelettel az elhunytakról. A tanulók közül pedig büszkén emeli ki azokat, akik akár a hazai, akár a külföldi közéletben tudományos, művészi, vagy pedagógiai munkásságukkal dicsőséget szereztek mind az alma maternak, mind a zsidóságnak, mind szülőhazájuknak.

A könyvben összegyűjtött rengeteg adat hiteles, pontos és a további kutatás forrásául szolgálhat. Minden sorát áthatja a törekvés, hogy megörökítse a zsidó iskolákban folyó magas színvonalú oktatómunkát és igazolja, hogy nem véletlenül sorolták e tanintézetet az ország legjobbjai közé. Az ilyen és ehhez hasonló dokumentumok eredményezhetik a zsidóság megismerését és megbecsülését.

A könyvet az Anna Frank Gimnázium igazgatósága jelentette meg 1992-ben.

SOLTÉSZ ELEKNÉ

Lapvég

Szeretném egyszer üresen hagyni ezt az oldalt. Hátha. Valaki hátha - észreveszi. De a lényeg nem is ez lenne. Nem nagy ügy ugyanis észrevenni a sok teleírt oldal után az üreset. Nekem mégis lényeges lenne, hogy észrevenné valaki, elmarad a rovatom. Hiúság? Lenne benne az is. Nehéz így, hogy nem látlak soha, olvasóm. Lehet, hogy ennek a megszólításnak nincs is alapja, nincs ember, pedagógus (hiszen a pedagógus is ember), aki olvasná a lapot, vagy a Lapvéget. Kibújjik zsákból a szög: engem.

Kedvetlen vagyok. Történetem itt váratlanul megszaka

Körmös

Olvasom a New York-i rendőrség körözünyét. Különös, aranyos, szellemes kis csomagocskák érkezése várható a közeljövőben. (Svájcba már megérkeztek, hiába, mi mindig mindenről lekésünk.) Matricák lesznek bennük, és bélyegek, *Blue Star*, *Red Pyramid*, *Window Lane* fantázianévre hallgatók. A matricákon Walt Disney figurák, Superman-ek, lepkék, bohócok, kedves ilyesmik. Adják egymásnak gyerekek, adják felnőttek gyerekeknek, legyen az élet csupa öröm. Matricáink és bélyegeink, e vidám játékszerek – különös és mily természetes – csak nyállal ragadnak rá a papírra. Ajánlom valamennyit gyermekeinknek, hiszen e címkék és ezek a bélyegek kábítószerrel vannak átítatva. Nyalják, és majd csak később ébrednek fel. Ha felébrednek. Az élet álom. Valamint, gondoltak azon gyerekekre is e játékok ismeretlen kitalálói, akik utálnák nyalni mind a bélyeget, mind a matricát. Nekik csak megérinteniük kell a csodás kis papírosokat, s bőrön keresztül felszívhatják a narkót. A szívósabb gyerekek igényeit kielégítve, bizonyos lehúzható matricák, nagyon színes bélyegek már nem csak a szokásos kábítószerekkel vannak preparálva, de strichninnel is, amely – ha információink nem csalókák – a korai halál biztos ígérete.

A dolog persze nem olyan komoly. Nem kell fölszívni magunkat. Hiszen, ha az lenne, akkor a televízióban nem csak otromba kis tampon-reklámokat láthatnának nap mint nap iskolából fáradtan megtért gyermekeink... s a rádió sem arról beszélne poppöcsölő unalomig, hogy... Kis ország vagyunk, nekünk bizonyíték kell mindenhez. Akkor majd mozdulunk. Hadd kérdezzem meg kedves véreim, néhány kisiskolás gyermek hullája elég lesz-e ahhoz, hogy annak közlésére se sajnáljuk a pénzt: a Sátán már közöttünk lakik. És mily tapintatos, nem minket fog elvinni először: **csak a gyerekeinket.**

